

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN
Departamento de Sociología IV



TESIS DOCTORAL

**Representaciones sobre el concepto de derecho a la educación
y equidad en Chile: análisis crítico del discurso legislativo de
las Leyes nº 20.370, 20.529 y 20.845 y de los textos
informativos del diario El Mercurio de 2011 y 2014**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Maryan Henríquez Ayala

Director

José Antonio Alcoceba Hernando

Madrid, 2018

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

**Facultad de Ciencias de la Información
Departamento de Sociología IV-Sección de Comunicación
Doctorado en Comunicación Social**



Representaciones sobre el concepto de derecho a la educación y equidad en Chile: análisis crítico del discurso legislativo de las Leyes N°20.370, 20.529 y 20.845 y de los textos informativos del diario *El Mercurio* de 2011 y 2014

Tesis Doctoral presentada por:

Maryan Henríquez Ayala

Director:

José Antonio Alcoceba Hernando

Madrid, 2017

DEDICATORIA

*A mis padres, que con cariño y esfuerzo
me han formado y han sido ejemplo de vida.*

*A mi marido, compañero de vida
que motivó esta aventura, creyó en mí y
estuvo a mi lado en todo momento.*

AGRADECIMIENTOS

La presente tesis doctoral es el fruto del desinteresado apoyo del Dr. José Antonio Alcoceba, director de este trabajo, quien confió en mí en todo momento, entregándome una guía y palabra de aliento en aquellos momentos en que el camino se hacía cuesta arriba. Quiero agradecer la enorme paciencia, disposición y sus constantes buenas energías durante este largo proceso, en el que siempre conté con una respuesta sincera y constructiva.

Muy especialmente quiero agradecer a la Dra. Doris Johnson de la Universidad de Playa Ancha, por su apoyo y orientación incondicional en todas las etapas de mi formación universitaria. Desde el pregrado me tendió su mano para guiarme y caminar juntas en este recorrido, en el que he descubierto y disfrutado la investigación gracias a la enorme pasión con que se desempeña en cada proyecto que emprende. Esta tesis doctoral no habría sido lo mismo sin su guía y luz.

También me gustaría agradecer al Dr. Felip Gascón que me entregó su apoyo en el inicio de este camino, con las primeras discusiones teóricas y su tremenda experiencia en el mundo académico. Con su firma y respaldo inicié la aventura hacia la formación del posgrado que hoy me permite presentar este trabajo doctoral.

Quisiera realizar una mención especial al programa Becas Chile de Formación de Capital Humano Avanzado de la Comisión Nacional de Ciencia y Tecnología (CONICYT) del gobierno de Chile que mis estudios de Máster en Comunicación Social en la Universidad Complutense de Madrid, por abrirme una ventana a un mundo de posibilidades que jamás imaginé.

Por su puesto, quiero agradecer a mi familia, mi padre, mi madre, hermanos y sobrinos, a mis tíos y primos de España, a mi marido y mis amigos por constituirse como ese tremendo colchón de amor que ha impulsado mis sueños, que me motivó en todo momento para concretar esta nueva aventura.

TABLA DE CONTENIDOS

DEDICATORIA	3
AGRADECIMIENTOS.....	5
TABLA DE CONTENIDOS	7
RESUMEN	11
ABSTRACT	13
INTRODUCCIÓN	15
 CAPÍTULO I. CONTEXTUALIZACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIOS	 19
1.1 Caracterización del sistema educativo.....	20
1.1.1. Índice de Escolaridad.....	21
1.1.2 Distribución de la oferta educativa	23
1.1.3 Tasa de Conclusión y no asistencia	24
1.1.4. Índices de Desigualdad.....	27
1.2 Contexto sociopolítico de la educación en Chile desde el retorno a la democracia.....	33
 CAPÍTULO 2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	 39
2.1 Preguntas de Investigación	41
2.2 Objetivo General	41
2.3 Objetivos Específicos	41
2.4 Hipótesis.....	42
2.5 Delimitación del Objeto.....	42
2.6 Justificación	47
 CAPÍTULO III. METODOLOGÍA	 53
3.1 Diseño Metodológico	54
3.2 Corpus de análisis.....	56
3.3 Descripción Unidades de Análisis.....	58
3.3.1 Marco normativo: Constitución Política de Chile y leyes de educación seleccionadas ...	58
a. Constitución Política de la República de Chile, Decreto N°100.....	59

b. Leyes de Educación Analizadas	60
i. Ley N°20.370 Establece la Ley General de Educación (LGE).....	60
ii. Ley N°20.529 crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización	63
iii. Ley N°20.845 de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado.....	64
c. Mensajes Presidenciales.....	66
i. Mensaje Ley N°20.370 Establece la Ley General de Educación (LGE).....	66
ii. Mensaje Ley N°20.529 crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización.....	67
iii. Mensaje Ley N°20.845 de inclusión.....	68
d. Textos informativos: correlato de las demandas estudiantiles en la prensa.....	70
3.4 Instrumentos de Análisis: Atlas.ti y Matriz de Recogida de datos ACD	72
3.4.1 Atlas.ti como herramienta de codificación conceptual	72
Modelo de matriz de recogida de datos para el análisis crítico del discurso	78
 IV. MARCO TEÓRICO.....	79
4.1 Construcción teórica de los conceptos claves: Derecho a la educación y Equidad	80
4.1.1 Derecho a la Educación	80
a. Conceptualización de la Educación	80
b. Derecho a la Educación desde una perspectiva jurídica	85
c. Educación como un Derecho Social.....	87
d. Normativa chilena	89
4.1.2 Equidad.....	91
a. Otra mirada a la equidad.....	93
4.2 Dimensiones teóricas desde las que se analiza el objeto de estudio	95
4.2.1 Análisis Crítico del Discurso.....	95
a. El discurso y su Análisis Crítico	95
b. Conceptos Claves del Análisis Crítico del Discurso.....	98
c. Estructuras ideológicas del discurso: caracterización del análisis ideológico del discurso	106
d. Tipos de discurso centrales para el estudio	112

4.2.2 Mediación Social	118
a. La mediación social y las representaciones sociales	118
b. Producción de sentido y construcción de la realidad	120
c. Mediación como control de la información	121
d. El papel de los medios de comunicación en la mediación y la construcción de realidad.....	124
e. Medios de comunicación y opinión pública	126
4.2.3. Marco de Acción Pública	128
a. El problema público y su abordaje	128
b. Actores	132
c. Construcción de la Agenda Pública.....	133
CAPÍTULO V: RESULTADOS	146
5.1 Análisis de resultados obtenidos del Software Atlas.ti	147
5.1.1 Variaciones en el concepto de derecho a la educación y equidad a partir de los resultados obtenidos en Atla.ti	148
a. Derecho a la Educación	152
i. Descentralización	152
ii. Acceso.....	153
iii. Calidad	157
iv. Bien Público	162
v. Derecho Social	169
b. Equidad.....	176
5.1.2 Coincidencias o coconurrencia de las categorías de análisis	184
5.2 Análisis de los resultados obtenidos en el Análisis Crítico del Discurso	189
5.2.1 Niveles de análisis presentes en la Matriz de recolección de datos	189
a. Nivel Temático: Plano de los Significados/texto	189
i. Nivel de significados Globales	189
ii. Nivel de Significados Locales	192
b. Estructuras Proposicionales	205
i. Actores.....	205
ii. Topoi o Lugares comunes.....	212
c. Plano Formal/Texto-Contexto	214

i. Estructuras Formales Sutiles	215
5.2.2 Consideraciones sobre la matriz de ACD.....	225
VI. CONCLUSIONES	229
1. Caracterización de las representaciones sociales sobre el derecho a la educación y la equidad	230
1.1 Estructuras ideológicas del discurso sobre el derecho a la educación presentes en el corpus de investigación.....	230
1.1.1 Enfoque de Servicios	230
1.1.2 Enfoque Social de Derechos.....	233
1.2 Estructuras ideológicas del discurso sobre la equidad presentes en el corpus de investigación	237
1.2.1 Enfoque de Compensación	237
1.2.2 Enfoque de igualdad de Oportunidades	238
2. Proceso de producción de sentido y significación social que el discurso presente en los documentos analizados otorgan a las categorías objeto de estudio	240
3. Actores e instituciones que participan en la producción y reproducción del discurso sobre derecho a la educación y equidad presentes en el corpus de análisis	245
4. Cambios en el discurso sobre derecho a la educación y equidad y la participación de los actores sociales en él.	249
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	253
INDICE DE GRÁFICOS Y TABLAS	261
ANEXOS	263
1. Reportes obtenidos del análisis de Atlas.ti por código.	264
2. Matrices de Análisis Crítico del Discurso:.....	299
a. Mensajes Presidenciales	299
3. Noticias Analizadas.....	324

RESUMEN

Esta tesis doctoral tuvo como objetivo caracterizar las representaciones sociales sobre el derecho a la educación y la equidad, presentes en los mensajes presidenciales de las Leyes de educación N°20.370, 20.529 y 20.845, en las normas legales antes señaladas y en los textos informativos del diario El Mercurio del año 2011 y 2014.

La investigación cobra relevancia tras las demandas de un movimiento estudiantil que logró posicionarse en el debate público en 2011, para cuestionar y replantear la dirección que se le estaba dando al proceso formativo. Centra, por tanto, su mirada en el análisis de las estructuras ideológicas que subyacen al discurso, para luego establecer el proceso de producción de sentido y significación social de ciertas creencias arraigadas sobre el derecho a la educación.

Para ello, se observó el objeto de estudio desde tres perspectivas teóricas: la Mediación Social, el Análisis Crítico del Discurso (ACD) y el marco de la acción pública, y se analizó el corpus de investigación a través del software Atlas.ti y la aplicación de una matriz de ACD. Lo anterior, permitió establecer que la interacción entre los discurso normativo, institucional y mediático ha posibilitado el desarrollo de una visión de la educación como un servicio, que influenció el conocimiento, las opiniones y las actitudes de la sociedad chilena en las últimas décadas, en función del interés particular de grupos de poder que, a través de la coacción y del dominio de la esfera pública, han impuesto las directrices para construir e interpretar la realidad.

ABSTRACT

This doctoral thesis aims to characterize social representations about the right to education and equity, presented in the presidential messages of Education Laws Nos. 20,370, 20,529 and 20,845, in the aforementioned legal norms and in the informative texts published in the 'El Mercurio' newspaper between the years of 2011 and 2014.

This research became relevant after the demands of a student movement positioned itself in public debate in 2011, questioning and rethinking the direction that was given to educational process. Therefore, this thesis focuses on analysing ideological structures that both underlie discourse and establish the process of production of meaning and social significance in certain deep-rooted beliefs about the right to an education.

For this, the object of study was observed from three theoretical perspectives; Social Mediation, Critical Discourse Analysis (CDA) and the Framework for Public Actions. The corpus of research was analysed through 'Atlas.ti' software and the application of an ACD matrix that outlines the interaction between normative, institutional and media discourse has enabled the development of a vision of education as a service. This therefore influenced the knowledge, opinions, and attitudes of Chilean society for the last few decades as a function of particular interest in power groups, that as a result of coercion and domination of the public sphere have imposed guidelines for constructing and interpreting reality.

INTRODUCCIÓN

En 2011 Chile vivió extensas jornadas de movilizaciones lideradas por el movimiento estudiantil, que posicionaron en el debate público el cuestionamiento al sistema educacional chileno. La brecha de desigualdad y segregación que este ha generado, promovidas por una orgánica que permite lucrar a través de servicios educacionales, instaló como principal requisito de acceso a formación de calidad, la capacidad de pago de padres y tutores, limitando el ejercicio del derecho a la educación.

Esta crítica logró un apoyo transversal de la ciudadanía, convocando a personas de todas las edades y de diversas organizaciones del mundo sindical, al observarse como un problema que afecta a la sociedad en su conjunto y en el que el Estado debiese entregar solución.

Estas demandas tuvieron su antecedente en 2006, cuando los estudiantes secundarios lograron altas convocatorias a sus manifestaciones, en lo que se denominó “La Revolución de los Pingüinos”. El aporte de este movimiento se tradujo en la introducción del tema al debate en 2007 y la posterior aprobación de la Ley General de Educación (LGE) en 2009, que derogó a la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE) creada por el régimen dictatorial de Augusto Pinochet a días de dejar el poder en 1990.

Esta última normativa legal, se constituyó en una ley de amarre, que estableció al sistema privado de enseñanza como el modelo educativo que buscaba aumentar el acceso a la educación a gran parte de la población. Sin embargo, el ingreso de las capas más pobres de la sociedad se hizo a través de préstamos, primero por parte del Estado, luego incorporando a la banca privada, restringiendo las posibilidades de crecimiento educativo en función de los recursos económicos con que contaban las familias.

Esta herencia de la Dictadura fue el resultado de una intervención profunda que también afectó al sistema político, económico y social, a partir de la instalación de un modelo neoliberal que ha primado durante más de tres décadas y que, en estos tiempos, exhibe a la segregación y al crecimiento económico como su principal legado.

Todo este sistema impuesto mediante el miedo y el dolor, fue avanzando sin cuestionamiento de las altas esferas del poder a lo largo de los años, instalando una visión de mundo que debió ser asumida por las distintas generaciones hasta formar parte de una concepción de realidad que desde la resistencia fue denunciada, pero que no logró la fuerza necesaria para derribar la opresión e instalarse en el debate público.

En este escenario se manifiesta la relevancia del movimiento estudiantil de 2011 y su contexto general como un lugar privilegiado para adentrarse en las representaciones sociales sobre el derecho a la educación y la equidad. Por cuanto, el proceso educativo es percibido como una pieza clave en la formación de ciudadanos consientes y activos, y una herramienta importante para la movilidad social.

Por lo anterior, la presente investigación tiene como principal objetivo caracterizar las representaciones sociales sobre el derecho a la educación y la equidad, presentes en los mensajes presidenciales de las Leyes de educación N°20.370, 20.529 y 20.845, en normas legales antes señaladas y en los textos informativos del diario El Mercurio del año 2011 y 2014.

Desde una perspectiva constructivista, orientada hacia la identificación de los procesos de producción de sentido y significación social del derecho a la educación y la equidad, se analiza el corpus de investigación a partir del enfoque teórico de la Mediación Social, del Análisis Crítico del Discurso y el marco de acción pública, las que permiten observar los componentes ideológicos, cognitivos y de producción y reproducción de tres tipos de discurso: normativo, institucional y mediático.

Así se busca establecer las estructuras ideológicas que subyacen en las visiones sobre el derecho a la educación y la equidad, la manera en que se influenciaron entre sí los discursos antes mencionados y cómo estos se proyectan al debate público, además de identificar los cambios propuestos sobre la educación en tanto garantía ciudadana.

De esta manera, orden expositivo de la presente investigación presenta en su capítulo uno la Contextualización del objeto de estudio, a través de una caracterización del sistema educativo chileno y el contexto sociopolítico del país desde el retorno a la democracia.

En un segundo capítulo se aborda el planteamiento del problema, consignando las preguntas de investigación, objetivos generales y específicos, hipótesis, delimitación del objeto y la justificación, para avanzar a un tercer capítulo en el que se establece la metodología aplicada al estudio considerando el diseño metodológico, el corpus de investigación, una descripción de las unidades de análisis y los instrumentos aplicados a través del software Atlas.ti y la matriz de Análisis Crítico del Discurso.

El cuarto capítulo aborda contempla el marco teórico en el que se presenta la fundamentación teórica sobre la que se sustenta el discurso, iniciando la exposición con la construcción de los conceptos claves derecho a la educación y equidad y de las tres perspectivas que guían esta investigación: Análisis Crítico del Discurso, Mediación Social y la teoría de las Políticas Públicas.

En el quinto capítulo se presentan los resultados de la investigación separada en los dos instrumentos de estudio. Por una parte, desde el Atlas.ti se analiza la variación de las categorías de estudio y la coconurrencia o coincidencias entre los códigos establecidos, y por otra parte, se revisa la matriz de análisis del Análisis Crítico del Discurso y los hallazgos obtenidos desde el plano de los significados, las estructuras proposicionales y el nivel formal.

Finalmente, en el capítulo sexto se reúnen las conclusiones del estudio, las que buscan dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas en el inicio de la investigación, a los objetivos y a la hipótesis de trabajo planteadas, considerando para ello todas las etapas de la investigación.

CAPÍTULO I. CONTEXTUALIZACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIOS

En este capítulo se realiza una primera aproximación al objeto de estudio, a partir de la caracterización del sistema educativo chileno. En él se describe la composición del ciclo formativo, la distribución de la oferta educativa, además de algunos índices de escolaridad y de no asistencia, información que permite mostrar el contexto general en el que se insertan las temáticas abordadas por el estudio.

Además, se consideran referencias que buscan demostrar las desigualdades del sistema y su segregación en base a datos desagregados por quintil socioeconómico, método con el que opera la formulación de políticas públicas y que presenta la repartición de ingreso per cápita en la sociedad chilena.

En un segundo apartado se recoge el contexto sociopolítico de la educación en Chile desde el retorno a la democracia. Cabe destacar que se considera este periodo de tiempo, por cuanto las principales reformas educativas que imperaron durante los años noventas y 2000 compartían como base una institucionalidad y un marco normativo cimentado en la Dictadura Militar (1973-1990).

Este panorama busca dotar de una visión general sobre el sistema en el que se sitúa la discusión en torno al Derecho a la Educación y la Equidad, proporcionando datos, referencias históricas e institucionales sobre su funcionamiento.

1.1 Caracterización del sistema educativo

El sistema educativo en Chile consta de cuatro niveles de enseñanza que abordan desde la etapa pre-escolar hasta la educación terciaria. Adicionalmente, se desarrolla una oferta educativa focalizada para jóvenes y adultos, pueblos originarios, personas con necesidades educativas especiales y habitantes de zonas rurales. A continuación se señalan las etapas del ciclo formativo:

Tabla N°1: Ciclo formativo del sistema educativo chileno

Ciclo Formativo	Nivel Educativo	Edad promedio o ideal
Educación Parvularia (Pre-escolar)	Sala cuna Niveles Medios Transición: Pre Kinder – Kinder	Desde los 84 días de vida hasta los 6 años de edad.
Educación Básica (Primaria)	Desde Primero hasta Octavo Básico	Entre los 6 y los 13 años de edad.
Educación Media (Secundaria)	Primero a Cuarto Medio	Desde los 14 a los 18 años
Educación Técnica Profesional (Terciaria)	2 años de formación	Desde los 18 años
Educación Superior (Terciaria)	Universitaria Posgrado	Desde los 18 años

Fuente: Elaboración Propia

De los niveles educativos antes mencionados, es importante destacar, que desde la educación parvularia, kínder específicamente, hasta la educación media se encuentran establecidas como enseñanza obligatoria por el Estado de Chile a través de distintos cuerpos legales. De esta manera, se considera un proceso formativo que abarca como base ideal las edades de 5 a 18 años.

En cuanto a la provisión de educación, Chile posee un sistema mixto en el que la oferta educativa cuenta con la participación de actores públicos y privados, clasificados según su dependencia administrativa, vale decir, en relación a las características del sostenedor, ya sea persona natural o jurídica. Así, los establecimientos que imparten desde la educación parvularia a enseñanza media se dividen en: Municipal, Particular Subvencionado, Particular Pagado y Corporación de Administración Delegada¹.

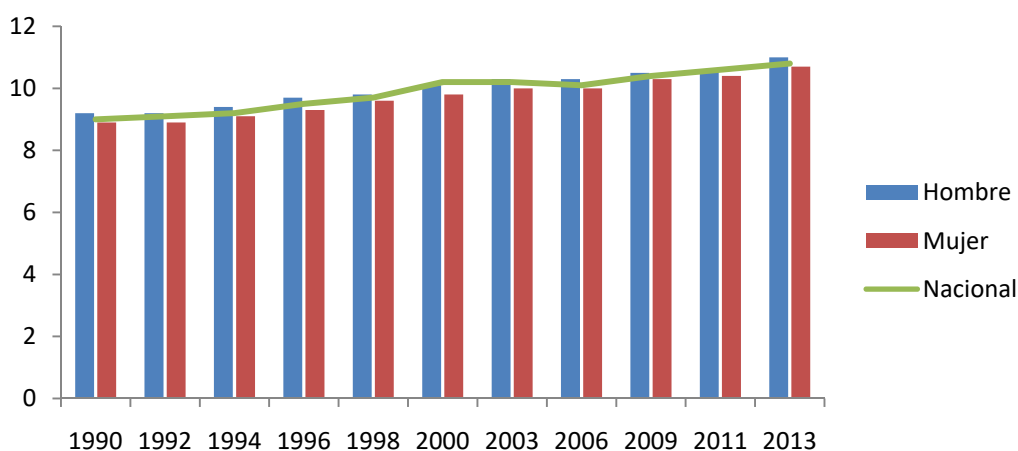
¹Corporación de Administración Delegada: Forma de administración que fue autorizada mediante Decreto Ley N° 3.166 de 1980 en el cual se autoriza la entrega de la administración de determinados

Por su parte, la educación superior en Chile cuenta con una oferta educativa variada, compuesta por Universidades Estatales pertenecientes al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (Cruch), Universidades privadas del Cruch, Universidades privadas, Universidades Adscritas al Sistema Único de Admisión, Institutos Profesionales y Centros de Formación técnica.

1.1.1. Índice de Escolaridad

En este marco, los índices de escolaridad promedio en el periodo que comprende los años 1990 y 2013 demuestran un crecimiento sostenido durante los últimos 23 años considerados, en las personas de 18 años y más. Si se observan los datos aportados por la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN) durante este periodo se ha alcanzado un total de 10,8 años de escolaridad promedio en este segmento de la población, siendo los hombres los que presentan el promedio más alto de formación con 11 años en 2013, mientras que las mujeres alcanzan los 10,7 años.

Gráfico N°1: Escolaridad Promedio de la población de 18 años y más por sexo 1990 – 2013



Fuente: Encuesta Casen años respectivos. Informe de Desarrollo Social 2015.

Establecimientos de Educación Técnico Profesional de carácter fiscal a instituciones del sector público, o a personas jurídicas que no persigan fines de lucro (Mineduc, 2015. P.164). Se concentra en la educación media técnico profesional donde son instituciones privadas las que suscriben un convenio de administración de establecimientos de propiedad del Estado (Ministerio Desarrollo Social, 2013,P.49)

Si se observa la escolaridad promedio desagregada por quintiles de ingreso, es posible notar las brechas socioeconómicas que se desarrollan al interior del sistema, donde aquellos que se encuentran en el V quintil² de mayores ingresos per cápita por hogar, alcanzan los 13,6 años de formación promedio, mientras que aquellos que se sitúan en el quintil más bajo llegan a educarse en promedio solo 8,6 años.

De esta manera, se registra una diferencia promedio entre ambos quintiles de 5 años, distancia que ya se observaba en 1990 donde esta alcanzaba los 4,8 años, siendo patente la prolongación en el tiempo de las diferencias en el acceso a educación según nivel socioeconómico.

Gráfico N°2: Escolaridad promedio de la población por quintil de ingreso, 1990, 2000 y 2011 (Años de estudio)



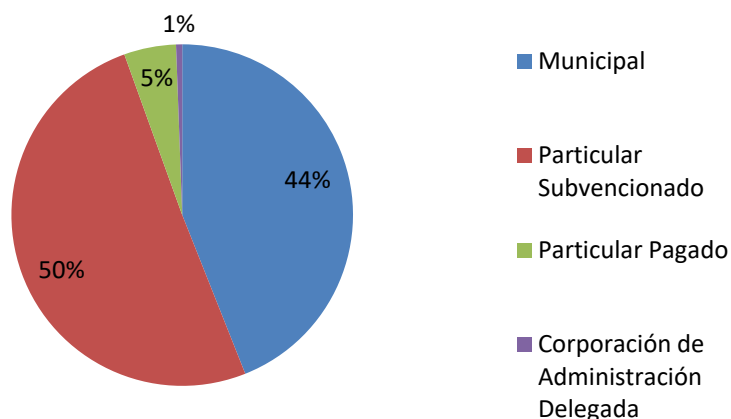
Fuente: Encuesta Casen años respectivos. Informe de Desarrollo Social de 2013.

² Quintil: Cálculo que se realiza para medir el ingreso autónomo per cápita percibido por el hogar.

1.1.2 Distribución de la oferta educativa

Como se señalara anteriormente, el sistema chileno cuenta con una provisión mixta donde la administración de los establecimientos admite participación tanto del Estado como de entes privados. Durante el año 2015 se registraron un total de 5.279 establecimientos municipales (44%), 6.060 Particular Subvencionado (50%), 592 Particular Pagado (5%), 70 Corporación de administración delegada (1%).

Gráfico N°3: Número de establecimientos por prestador de educación año 2015



Fuente: Elaboración propia con datos extraídos del centro de estudios del MINEDUC 2015.

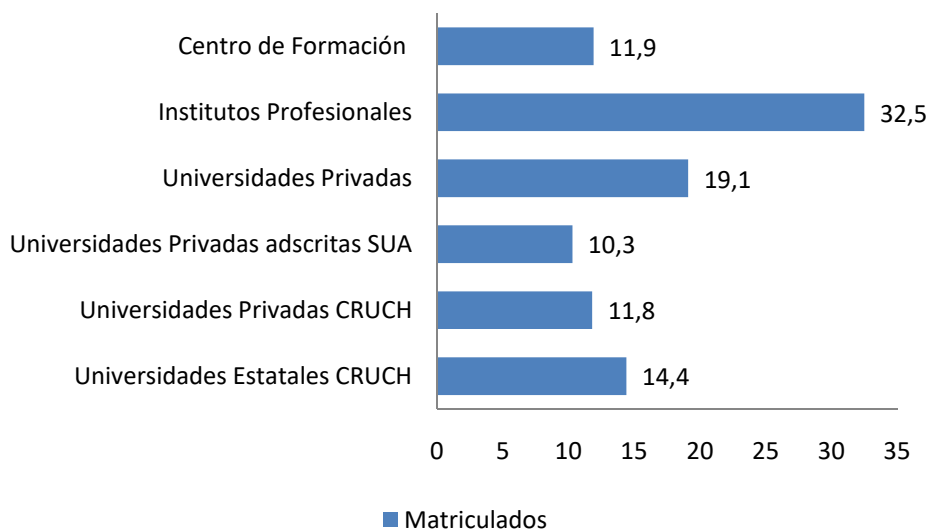
Por su parte, las instituciones de educación superior en Chile se dividen en tres: Centro de formación técnica con 54 establecimientos vigentes, institutos profesionales con 42 entidades y universidades las que alcanzan 60 instituciones vigentes a mayo de 2015.

En este ciclo formativo, la matrícula de los alumnos se distribuye según las características de cada uno de estos establecimientos, que para el caso de las universidades se divide según la pertenencia o no de estas al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas y en función de aquellas que se encuentran adscritas al Sistema Único de Admisión (SUA).

De este modo, si se observa la distribución de la matrícula en educación superior, es posible advertir que son los Institutos Profesionales los que concentran el mayor número de alumnos con un total de 377.910 matriculados que corresponde al 32.5%, seguido por Las universidades

Privadas con 221.358 estudiantes, equivalente al 19,1%, mientras que las Universidades estatales alcanzan el tercer lugar con 167.578 matriculados, llegando al 14,4%.

Gráfico N°4: Distribución matrícula total año 2016 Educación Superior



Fuente: Consejo Nacional de Educación

1.1.3 Tasa de Conclusión y no asistencia

La tasa de conclusión de enseñanza media según quintil para los jóvenes entre 20 y 24 años indica un crecimiento importante para el sector de menor ingreso, quienes en 1990 solo alcanzaban 28,2%, mientras que en 2011 registraron una tasa del 68,9%. Sin embargo, si se pone atención solo en este último año, la tasa presenta una diferencia de 27,9% entre el primer y el quinto quintil, lo que impacta en que los jóvenes de los sectores más vulnerables registren un índice de no asistencia mayor.

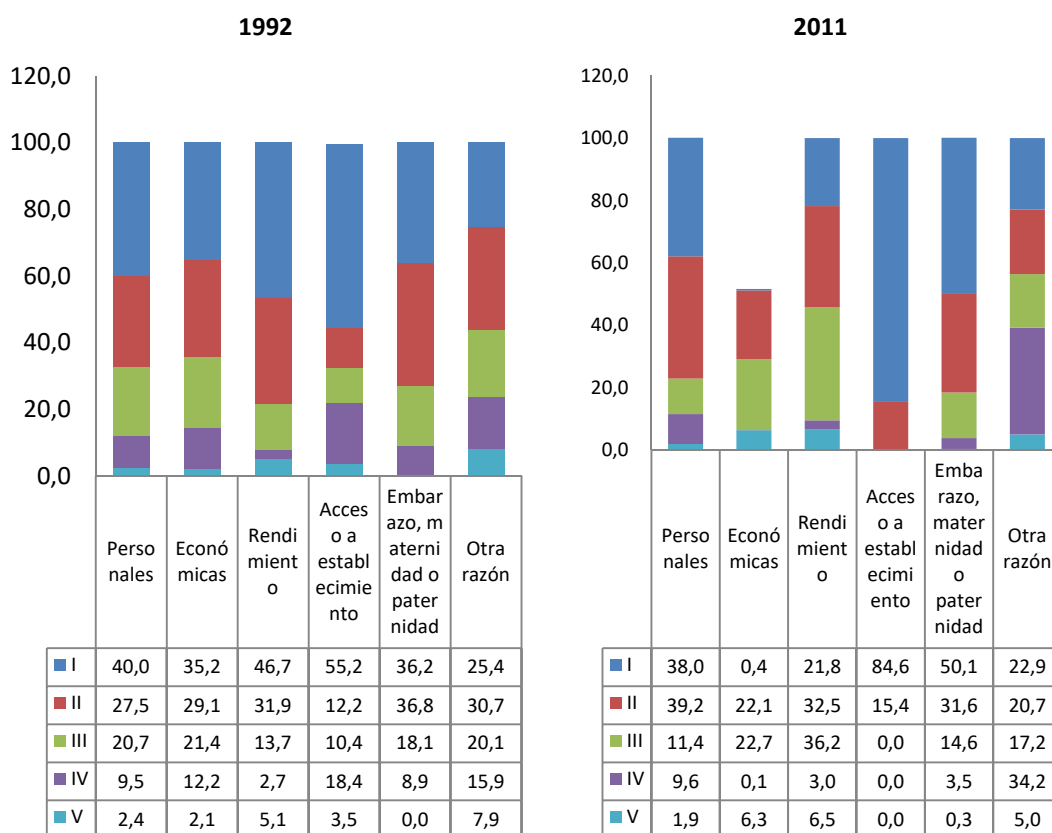
Según los datos proporcionados por la encuesta Casen, en 2011 el 38,9% de los jóvenes entre 14 y 17 años a nivel nacional no asistió a un establecimiento educacional indicando: problemas familiares, término de sus estudios, no le sirve estudiar, expulsión o cancelación de matrícula y otra razón, todos motivos que se encuentran clasificados bajo la categoría “Otras Razones”. Le siguen a este listado la categoría “Razones Personales” con un 25,5% la que integra entre sus causas: Ayuda en la casa, Necesidad de educación especial, Enfermedad y No le interesa.

Estas cifras muestran un escenario muy diferente al de 1992, donde los motivos personales se posicionaban en un segundo lugar con un 28,8%, siendo superado de forma importante por la categoría “Razones Económicas” las que en dicho periodo concentraban el 50%, cifra que hoy no representa más del 14,4%. Es importante destacar, que esta categoría contiene el porcentaje de jóvenes que indicó como causa de su no asistencia dificultades económicas, trabajo o encontrarse buscando Trabajo.

Si bien los fundamentos que motivan la no asistencia a clases o deserción entre los jóvenes chilenos han cambiado desde 1992 a 2011 al observar la población general, es posible apreciar que se mantienen constantes las amplias diferencias entre el sector económico o quintil al que se pertenece, en términos de permanencia al interior del sistema.

En el gráfico N°3 se revisa la distribución porcentual de las razones para no asistir a clases, desagregado por quintil y año. En él se puede observar que el primer quintil concentra siempre los mayores índices para cada una de las categorías, mientras que los del quintil más alto no superan el 7% en cada una de ellas.

Gráfico N°5: Distribución porcentual de quintil de ingresos autónomos según razones para no asistir a un establecimiento educacional de jóvenes entre 14 y 17 años, 1992 y 2011 (Porcentaje)



Fuente: Encuesta Casen años respectivos. Informe Desarrollo Social 2013.

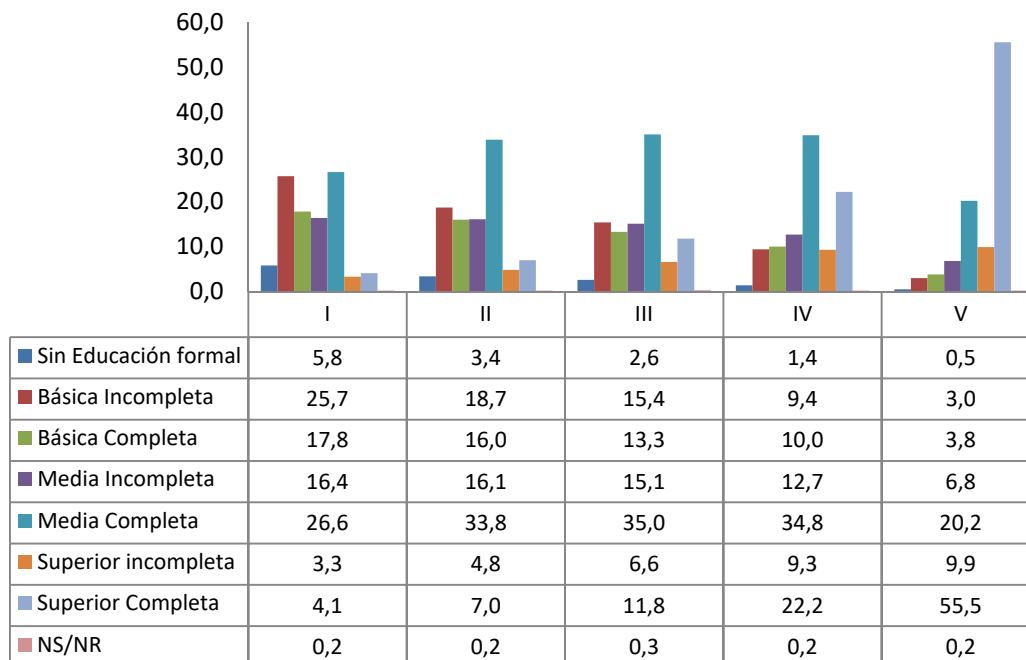
De esta manera, el primer quintil registra una marcada participación en las categorías Acceso a establecimiento educacional (84,6%), Embarazo, Maternidad o Paternidad (50,1%), Económicas (42%). Por su parte, el quinto quintil registra sus mayores índices al interior de cada categoría bajo las razones asociadas al rendimiento (6,5%), a lo Económico (6,3%) y Otras Razones (5,0%).

1.1.4. Índices de Desigualdad

El informe *Estudios Económicos de la OCDE Chile* de noviembre de 2015 indica entre los retos fundamentales para el país abordar la alta tasa de desigualdad de oportunidades, en el que la educación es un factor protagónico tras los bajos niveles en los resultados educativos y el alto grado de desigualdad entre los estudiantes al interior del sistema.

Esta brecha se refleja en los distintos índices de distribución de la población según nivel educación, específicamente aquellos que indican el nivel de escolaridad alcanzado por las personas de los distintos sectores socioeconómicos. Según la CASEN de 2015, la mayor parte de la población de 25 años y más que se registra en el primer quintil ha cursado la Enseñanza Media Completa con un 26,6%, seguido de cerca por aquellos que poseen Educación Básica Incompleta con una 25,7% y más alejado el 17,8% de la población que cuenta con estudios básicos completos.

Para el caso de la población que se clasifica en el quintil más alto (V), es notoria la oportunidad de acceder a la educación Superior y culminar el proceso formativo con estudios de pregrado, a diferencia de quintiles de menor ingreso. De este modo, el 55,5% del sector socioeconómico más alto cuenta con Educación Superior Completa, mientras que aquellos que se ubican en los quintiles II, III y IV presentan como su nivel educativo más alto la Enseñanza Media Completa con un 33,8%, 35% y 34,8%, respectivamente.

Gráfico N°6: Distribución de la población de 25 años o más según nivel educacional*, por quintil de ingreso autónomo per cápita del hogar (2015)**

*Corresponde al nivel educacional al cual se asiste o último nivel alcanzado en el caso de quienes no asisten

**Se excluye el servicio doméstico puertas adentro y su núcleo familiar

Fuente: Casen 2015, Ministerio de Desarrollo Social.

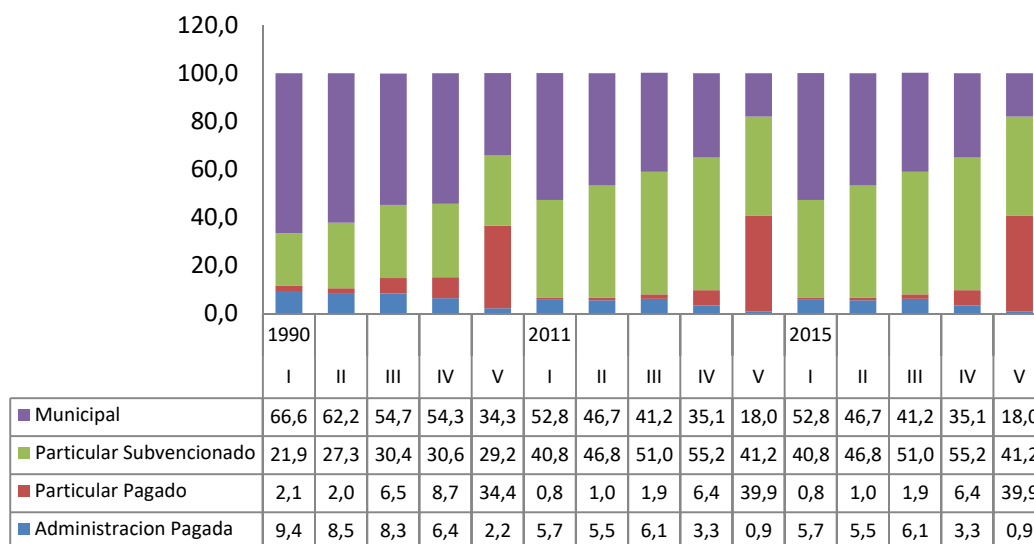
Del mismo modo, la distancia entre quintiles también se manifiesta en la distribución de alumnos en Educación Media que asisten a establecimientos Municipales, Particulares Subvencionados, Privados o de Administración Delegada, según quintil de ingreso.

En concreto, la población de menor ingreso se concentra históricamente en los Establecimientos Municipales: En 1190 estos registraban el 66,6% de asistencia, descendiendo levemente al 52,8% en 2011. No obstante, en 2015 este sector experimenta un cambio disminuyendo su asistencia a un 47,3% en estos establecimientos, para aumentar su participación en colegios o liceos Particulares Subvencionados, vale decir, en aquellos proyectos privados que reciben un aporte del Estado por estudiante matriculado, donde alcanzaron el 45,9%.

En el caso de la población de mayor ingreso (V quintil), su asistencia ha fluctuado entre los establecimientos Municipales, Particulares Privados o No Subvencionados y los Particulares Subvencionados durante los últimos 26 años. Así, en 1990 el 34,4% asistía centros educativos

Particulares Pagados y un 34,3% acudía a colegios administrados por Municipalidades. Esta situación cambia radicalmente durante el año 2013, donde la oferta fue liderada por los establecimientos Particulares Subvencionados con un 47,9%, para en 2015 concentrándose en los Particulares Pagados o No Subvencionados con un 42,2%.

Gráfico N°7 Distribución de los adolescentes de 14 a 17 años que asisten a educación media según dependencia administrativa por quintil de ingreso autónomo per cápita del hogar Años 1990, 2011 y 2015.



Fuente: Ministerio de Desarrollo Social

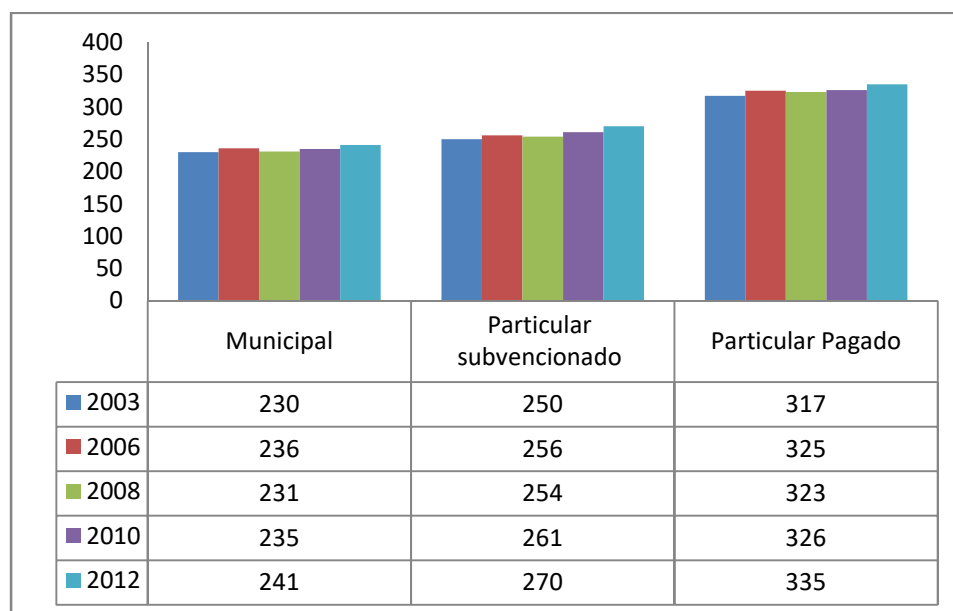
Las expectativas de escolarización se ven restringidas a ciertos sectores en función de los ingresos per cápita de las familias, lo que ha generado una segregación al interior del sistema reportada por las cifras revisadas y los estudios nacionales e internacionales sobre la materia.

Es más, los resultados académicos vienen a profundizar esta realidad y a cuestionar la calidad de la enseñanza. Esto ha sido demostrado a través de la medición del rendimiento escolar, mediante la aplicación de un sistema estandarizado de evaluación, denominado SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación). Este instrumento se aplica a estudiantes de primaria y secundaria de los distintos establecimientos reconocidos por el Estado, y arroja brechas importantes entre quintiles en materias como comprensión lectora y matemáticas.

Si bien el SIMCE ha sido ampliamente criticado como método para la medición de calidad, producto de la competencia que genera al interior del sistema, sus resultados permiten observar,

nuevamente, una clara distancia entre la población con mayores recursos económicos y las personas más vulnerables. Lo anterior se ejemplifica en el Gráfico N°6 que muestra el puntaje promedio en Matemáticas para el segundo medio, nivel educativo en el que se vuelve más notoria la brecha.

Gráfico 8: Puntaje promedio de la prueba Simce de Matemáticas de segundo medio, según dependencia del establecimiento educacional, 2003 a 2012 (Puntaje)



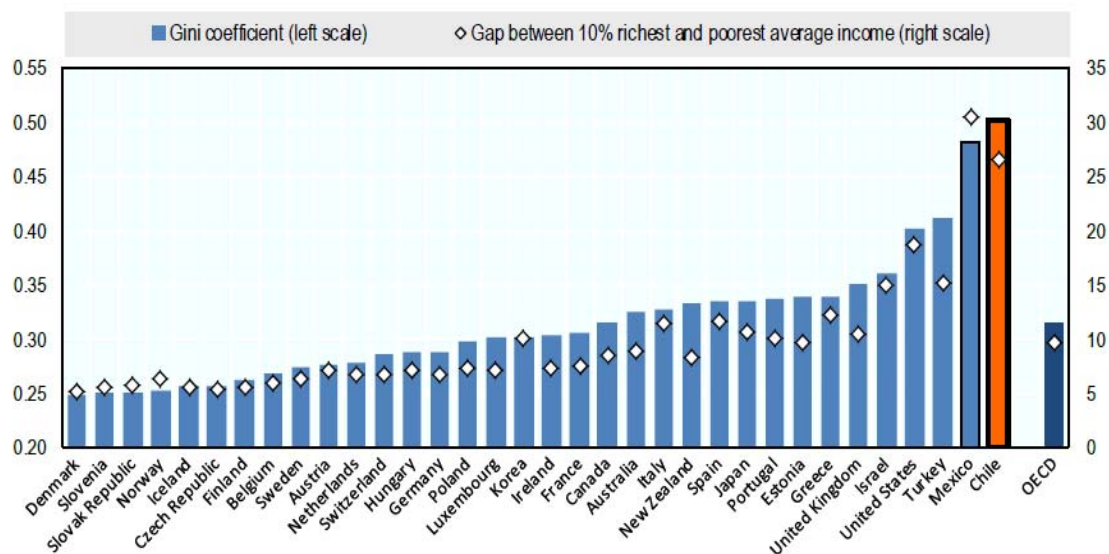
Fuente: Ministerio de Educación

Este panorama se ve agudizado si se revisa el Índice de Pobreza Multidimensional, medida creada en 2015 que contrasta el porcentaje de hogares en situación de pobreza y el promedio de carencia entre los hogares. Así en base a la información proporcionada por la Encuesta CASEN las carencias educativas ocupan el segundo ámbito dimensión manifestada por la población que vive en situación de pobreza, alcanzando un 25,8%, siendo superada por vivienda y entorno con un 31,1%.

Así lo señala el Informe de Desarrollo Social de 2016, en el que se destaca: “Respecto de la dimensión educación, se observa que 2,3% de los hogares contaba con al menos un miembro que presentaba carencia en el indicador de asistencia, un 2,2% presentaba carencias en el indicador de rezago escolar y el 30,2% presentaba carencia en el indicador de escolaridad.”

En definitiva, la desigualdad demostrada ha sido recogida por mediciones internacionales como el Índice Gini, donde en 2013 Chile se posicionó como el país con la mayor desigualdad en los ingresos entre ricos y pobres, muy por encima del promedio de los países que integran la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

Gráfico N° 9: Nivel de desigualdad de ingresos, 2013 o último año



Fuente: Informe OCDE, mayo 2015.

La OCDE ha realizado diversas recomendaciones dirigidas a alertar al país sobre esta materia e incentivar la búsqueda de caminos para terminar con esta brecha, haciendo especial hincapié en los procesos formativos como vehículo para acortar las desigualdades de ingreso y potenciar el crecimiento del país.

Así lo expresó en su informe de 2015 que, entre otras materias, propone enfocarse en mejorar la calidad en los distintos niveles educativos, potenciar el acceso a la educación superior de los distintos sectores de la población, generar un sistema de financiamiento que responda a las necesidades de los estudiantes y los colegios, así como reforzar la profesión docente.

“La educación y el desarrollo de competencias pueden desempeñar un papel fundamental a la hora de reducir la desigualdad de ingresos y aumentar el crecimiento. La incapacidad de los jóvenes que proceden de entornos socioeconómicos más vulnerables para acceder a la educación superior y

desarrollar su capital humano hace que la desigualdad de ingresos se perpetúe en el tiempo, restringiendo el crecimiento económico (Causa y Johansson, 2010). En el largo plazo, la educación es uno de los factores que mayor efecto genera sobre el crecimiento económico (Barnes et al., 2011; OCDE, 2015a)” (OCDE, 2015, p.19-20).

Lo planteado por la OCDE cobra especial relevancia si se considera la importancia que la educación tiene para los chilenos, siendo ésta valorada como una herramienta central para la movilidad social. Es a través de ella que las personas más vulnerables proyectan sus expectativas de crecimiento para que su fuerza de trabajo sea mejor remunerada y le permita optar a mejores condiciones de vida.

Así lo demostró un estudio realizado por profesionales del Centro de Investigación en Estructura Social (CIES) de la Universidad de Chile (Mayol, Azócar y Azócar, 2013) denominado *El Chile Profundo. Modelos culturales de la desigualdad y sus resistencias*, analizó a través de la aplicación de encuestas a nivel nacional, entrevistas y grupos de discusión la percepción de la ciudadanía en torno a ciertos temas claves para conocer los valores centrales que determinan la identidad, vida económica, política y la reproducción de la estructura social en nuestro país.

“La educación es tremendamente valorada: es la obligación de la clase alta para poder mantener su estatus mediante la profesión (criterio de legitimación intra e interclase); es la aspiración sacrificada de la clase media para darle a sus hijos un mejor futuro (acceso); es lo que ha impedido a la clase baja llegar a tener una vida mejor y más digna, al tiempo que la promesa de un camino de mérito para ‘salir adelante’”. (Mayol, et al., 2013, p. 170)

Al encontrarse comprometida la dignidad y el respeto de una persona en la trayectoria educativa que este pueda alcanzar, como eje central de la estructura simbólica de los valores compartidos por la sociedad chilena, lo manifestado por las personas encuestadas enciende nuevamente las alarmas sobre la relevancia de reducir la desigualdad en el proceso formativo.

1.2 Contexto sociopolítico de la educación en Chile desde el retorno a la democracia

El funcionamiento democrático en Chile ha estado marcado por la herencia de la dictadura militar de Augusto Pinochet (1973 a 1990), la que se manifiesta en el ordenamiento constitucional, institucional y socioeconómico imperante.

Para autores como Manuel Antonio Garretón y Roberto Garretón (2010) vivimos bajo una *Democracia Incompleta*, con gobiernos que han mostrado un buen desempeño y estabilidad en sus mandatos, pero que han ejercido sus funciones bajo términos autoritarios establecidos en dictadura, los que han resentido tres dimensiones importantes del quehacer democrático: la electoral, constitucional y ciudadana.

Una de las principales herencias se encuentra plasmada en la constitución política que, salvo las modificaciones realizadas en 1989 y 2005, mantiene el enfoque aprobado en 1980 por la junta militar, no existiendo consenso sobre su legitimidad o representatividad.

Sin embargo, el contexto en el que se escribió la carta fundamental no solo condicionó la ausencia de un debate social entorno a su composición, sino que además, permitió que su diseño y redacción -en manos de unos pocos- impusiera un proyecto político de sociedad aún vigente. De esta manera, la Constitución se consolidó como un texto que restringe las interpretaciones, haciéndola incuestionable y que impone una serie de medidas que dificultan su modificación.

El documento, liderado por Jaime Guzmán, constitucionalista, asesor jurídico de Augusto Pinochet y fundador del partido conservador Unión Demócrata Independiente (UDI) -desde la perspectiva que comparten juristas e historiadores- contiene un sesgo ideológico que se concretó en una serie de restricciones que impiden, aun cuando se le realicen modificaciones, avanzar hacia un sistema democrático representativo.

Así lo recoge Jaime Bassa (2015) al analizar la objetividad en la interpretación constitucional. Su perspectiva cobra relevancia para el estudio, por cuanto establece el modo en que la constitución vigente debilitó derechos sociales como la educación, a través de la reducción de garantías fundamentales para pasar a un enfoque de derechos de libertad donde se limita el ejercicio del

mismo a la imposibilidad de un tercero de negar el acceso a él, ya sea este una autoridad o un particular.

“Al invertir el contenido constitucional de los derechos, el autor (y su escuela) desconoce la mayor o menor dimensión prestacional que tienen todos los derechos (Holmes y Sunstein, 2011). Con este argumento, no solo da pie a la negación de algunos derechos, sino fija una postura ante las relaciones de poder que estos representan y en los conflictos que se generan en ocasión de su ejercicio: Como salta a la vista, su actuar no es ideológicamente neutro, toda vez que minusvalora la protección de los derechos sociales” (Bassa, en Bassa, Ferrada y Viera, 2015, p.27)

La dimensión prestacional a la que hace referencia Bassa, forma parte de la base de los derechos económicos, sociales y culturales promovidos por el pacto internacional del mismo nombre, aprobado por la Asamblea General de la ONU en 1966, donde el Estado social de derecho juega un rol relevante en otorgar las garantías para el pleno ejercicio de estos derechos. (Este último punto se abordará con mayor profundidad en los capítulos siguientes).

“Los derechos económicos, sociales y culturales inexistentes en el Estado Liberal vienen a complementar los derechos individuales y políticos, enriqueciendo la dignidad y el desarrollo de la persona humana y calificando la forma de Estado. (...) Ello implica necesariamente la existencia de un Estado activo promotor del bien común y regulador del proceso económico social, proceso antes entregado a las fuerzas del libre mercado y a la sola iniciativa privada”. (Nogueira, 2009, p. 144)

Por otra parte, la herencia de la dictadura también se manifestó en el modo en que estructuró el sistema de quórum para la aprobación de leyes, diseño que implica un alto nivel de consenso entre las fuerzas políticas para generar cambios profundos en el ordenamiento jurídico chileno.

De este modo, aquellas normas que introducen modificaciones o derogan mandatos de la Constitución Política de la República requieren de la votación favorable de 3/5 de los Diputados y Senadores. Las Leyes Orgánicas Constitucionales necesitan de 4/7 de los votos, mientras que las normas de quórum calificado son aprobadas por mayoría absoluta, a diferencia de los otros cuerpos legales que solo necesitan de mayoría simple.

“El sistema de quórum y de distinción del tipo de ley forman parte de los mecanismos de ‘amarre’ constitucional que se establecieron a partir de 1973 y que son fruto de la refundación institucional que inspiró a la dictadura militar. Con las leyes rígidas se asegura el ‘legado’ institucional, y, si bien, los nuevos tutores no serán las FF.AA, persisten las fuerzas herederas de una concepción de la democracia de carácter instrumental, autoritaria y protegida” (Viera, En Bassa, Ferrada y Viera, 2015, p. 50)

Es así, como la educación fue una de las materias que la junta militar reguló mediante una Ley Orgánica Constitucional (LOC), a días de dejar el poder en 1990. Tanto el sistema de quórum como el Sistema Electoral Binominal –cuya configuración favorece la mayoría parlamentaria de los partidos conservadores - fueron estrategias pensadas para mantener el status quo y evitar el desarme del modelo implantado. Esto explica en parte que la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE) tardara más de 15 años en ser modificada.

Las transformaciones introducidas por la LOCE, establecieron un ordenamiento que entregó al mercado la regulación de la oferta educativa, en la que la provisión de educación pública fue siendo traspasada con mayor fuerza a la administración de municipalidades, además de potenciar la participación de sostenedores privados, generando lo que hoy se llama sistema de provisión mixta.

Este escenario que redujo el rol del Estado a un papel subsidiario y lo des-responsabilizó del proceso formativo (Riveros, Orellana y Salazar, 2014) durante la segunda mitad de los años ochenta, también respondía a una tendencia estimulada por organismos de cooperación internacional, los que bajo el argumento de la incapacidad del Estado para hacerse cargo de la creciente demanda por acceso a la educación, recomendaban traspasar la administración de los establecimientos educacionales desde el gobierno central hacia las municipalidades. Así lo registran Cox y Schwartzman (2009) al retratar el impacto de esta política en el sistema educativo nacional.

Aquellos estudiantes que asisten a instituciones municipales, se encuentran en desventaja respecto de los alumnos de otros colegios, producto de las precarias condiciones que algunos establecimientos presentan debido a las crisis económicas de los ayuntamientos y a la falta de

regulación con la que estos operan. Así, se opera bajo la lógica de que quien tenga más recursos, podrá acceder a instituciones educativas mejor evaluadas, mientras quienes no lo poseen, deberán buscar caminos alternativos.

“Una política totalmente movida por la demanda requeriría de una descentralización radical de los sistemas educacionales públicos, con la distribución de cheques escolares a los estudiantes y sus familias, y el reemplazo de las escuelas públicas por escuelas de contrato administradas por privados. En Chile, a partir del régimen de Pinochet y siguiendo con los gobiernos de centro-izquierda de la Concertación, se adoptaron varias de estas ideas, con resultados inciertos: existe un debate cada vez mayor y que aún no es conclusivo sobre el alcance real de estas políticas (Ballei 2007; Contreras et al. 2003; Elacqua y Fabrega 2004; Gallego y Sapelli 2007; Mewan y Carnoy 2000)”. (Cox y Schwartzman, 2009, p. 14-15)

Sin embargo, este esquema de funcionamiento no hizo más que profundizar las brechas al interior de la sociedad chilena, generando una desigualdad multidimensional que es posible encontrar no solo en la dimensión educativa, si no también, en el trabajo, la salud, vivienda, entre otros. De esta manera, bajo un escenario altamente privatizado, el acceso a servicios de calidad está restringido a la capacidad de pago de cada individuo, generando una notoria disparidad en el ejercicio de derechos fundamentales establecidos en la constitución y una segregación transversal.

Para el caso particular de la educación, la privatización agudizó la brecha, siendo el caso de la educación superior la que experimentó un crecimiento desenfrenado y desregulado con un impacto en la calidad de la formación impartida. Esto luego que en 1981 la Junta Militar publicó la Ley General de Universidades, norma que pone fin a las Universidades Públicas Nacionales y las divide en universidades regionales independientes, además, crea los Institutos de Profesionales y Centros de Formación Técnica entidades que entregan un título de técnico nivel superior y el de Técnico de nivel superior sin grado académico, respectivamente. Estas últimas instituciones se constituyeron como entidades privadas con fines de lucro

Las entidades técnicas se constituyeron como centros de educación terciaria privadas facultados para perseguir fines de lucro, generando una competencia al interior del mercado educacional que hoy se encuentra en pleno auge. *“Como fue señalado, las reformas emprendidas en dictadura*

hicieron de este sector un caso paradigmático de la avanzada privatización e intensa mercadización del sistema de educación superior chileno. En un contexto como el descrito, las instituciones operan compitiendo por estudiantes, recursos (humanos y económicos) y reputaciones” (Sanhueza, 2016, p.83).

Sin embargo, esta realidad no se vivió solo en las instituciones terciarias técnicas, también se proyectó a la educación universitaria en el que las instituciones privadas se han adaptado a las exigencias estatales entabladas por el Sistema Nacional de Acreditación, además de adscribirse al Sistema Único de Ingreso y al Sistema de Créditos con Garantía Estatal para Estudios Superiores. Este último, les permitió expandir sus matrículas a sectores medios de la población, a partir del endeudamiento con alguna institución de la banca privada.

“Existe en la actualidad una oferta muy amplia y heterogénea en el pregrado y parte importante de ella deja bastante que desear por su dudosa calidad. A ellos se debe agregar que parte importante de la población estudiantil que ha estado accediendo al sistema terciario posee un bajo capital cultural, dadas las bajas o nulas exigencias que establecen algunas instituciones para captar matrícula.” (Espinoza y González, citado en Brunner y Peña, 2011, p.267)

Lo anterior ha generado un descontento entre las nuevas generaciones de estudiantes quienes desde el año 2006 se han movilizado con mayor ímpetu para demandar reformas al sistema educativo, manifestaciones que tuvieron su mayor auge en 2011, y en el que los conceptos calidad, derecho a la educación para todos, participación y fin al lucro se transformaron en las principales banderas de lucha.

“En el tiempo corto, el de la coyuntura, es evidente que los estudiantes han alcanzado importantes logros simbólicos, por ejemplo, en el lenguaje, hoy se puede nombrar lo que hasta ayer era innombrable: ‘Educación gratuita’, también de tipo social, han logrado que miles de chilenos de distintas edades, oficios y posiciones sociales solidaricen con sus demandas.” (Garcés, 2012, p.18)

La privatización también introdujo cambios en la forma de percibir el acceso a ciertos derechos como un problema individual, donde la noción de servicio se normalizó, llevando a algunos autores como Rivero, Orellana y Salazar (2014, p.12) a considerar las manifestaciones estudiantiles

como un cúmulo de demandas que buscan exigir un mejor servicio más que la reivindicación de un derecho, materia que aún forma parte del debate suscitado posterior a las manifestaciones de 2011 y 2014.

“Cabe subrayar lo que aquí denominamos el dilema utilitario de la demanda social: de un lado, una crítica sustantiva a la institucionalidad socio-educacional tras un ‘horizonte normativo’, de otro, un conjunto de demandas instrumentales (aranceles, empleabilidad, subvenciones, obtención de puntajes de la prueba SIMCE)”

El predominio de una mirada individualista podría ser entendida, además, por la privatización de la vida, que en palabras de Benjamín Tejerina (2010, p. 208) *“puede ir acompañada de una despolitización, cuando implica un alejamiento de los focos de discusión y decisión política, o su seguimiento a distancia”*. Lo antes señalado, cobra sentido si se considera la privatización de los sistemas sociales, anteriormente planteados, la ausencia de espacios de participación y el predominio de una democracia delegativa.

Del mismo modo, sus demandas reabrieron el debate en torno a la participación ciudadana, aquella que se creía perdida producto de la crisis de representatividad de los partidos políticos tradicionales y los escasos espacios institucionales destinados para que la ciudadanía se integre a los procesos de toma de decisiones (Garretón, 2010).

“Si la noción de ciudadanía ha perdido sustancia y elocuencia, ello se debe a que la ciudadanía es la dimensión en la que nos entendemos como miembros de una misma comunidad política, de modo que nuestros intereses son comunes, que es precisamente lo que ha tendido a desvanecerse en nuestro país”. (Atria, Benavente, Couso y Joignant, 2013, p. 25)

Todo lo anterior, entrega luces sobre el contexto que rodea a la producción de sentido entorno al derecho a la educación y equidad, en tanto proviene del resultado de un descontento ciudadano que busca replantear en el debate público, traspasar sus inquietudes hasta las cúpulas de poder y promover cambios en la forma de observar el sistema educativo, con el fin de acabar con la segregación y discriminación en una dimensión de la vida crucial para el desarrollo de la vida democrática del país.

CAPÍTULO 2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En este capítulo se aborda el planteamiento del problema, considerando la estructura sobre la cual se origina la investigación y el recorrido que se realizó para su formulación, la enumeración de las preguntas de investigación, el objetivo general y los objetivos específicos que orientó el proceso de análisis del corpus de investigación, compuesto por mensajes presidenciales, leyes y textos informativos.

Así mismo se establece la hipótesis de trabajo que sirvió de referencia para la aproximación al objeto de estudio y sobre la cual se espera contrastar los resultados obtenidos. El aporte de ésta radica en el aterrizaje de la idea inicial a un objetivo claro y un supuesto a tener en cuenta a lo largo del proceso.

Además, se fundamenta la razón por la cual se lleva a cabo este trabajo doctoral, a través de la delimitación del objeto material y el objeto formal del estudio. Posteriormente se expone la justificación y estado del arte que permiten presentar el aporte que el estudio realiza a la labor académica y al debate público en torno a las categorías de estudio. Estos puntos otorgan las primeras orientaciones sobre el marco teórico y metodológico en el que se situará la investigación.

El discurso normativo, institucional y mediático interactúan en el debate público y promueven ciertas visiones de mundo a partir de la legitimidad que socialmente se le otorga a cada uno de ellos. Caracterizar las representaciones sociales contenidas en las Leyes de Educación (N°20.370, N°20.529 y N°20.845), los mensajes presidenciales con que se les introdujo al debate legislativo y los textos informativos del Diario El Mercurio para el periodo 2011 y 2014 que abordaron las demandas estudiantiles, permite adentrarse en aquellas creencias arraigadas que han dominado la discusión en torno al derecho a la educación y la equidad.

La relevancia de su estudio radica en que las representaciones sociales se sustentan en un marco ideológico que traspasa el discurso, para asentarse en las prácticas de los individuos que en su día a día reproducen y naturalizan acciones o mandatos oficiales que se asumen sin cuestionamientos como parte de una realidad construida desde espacios hegemónicos altamente legitimados.

Es por ello, que el análisis del corpus de investigación seleccionado, podría dar cuenta del proceso de reproducción de sentido y significación social de las categorías de estudio, al tener lugar en un momento histórico en que se promueven reformas al sistema educacional, mediante modificaciones normativas que buscan hacerse cargo de las desigualdades sociales por él generadas.

Estos cambios, demandados por actores sociales, abren el debate sobre la lógica con la que ha operado la educación en Chile, transformándose en un espacio privilegiado para examinar las representaciones sociales a través del Análisis Crítico del Discurso.

Este método posibilita someter a estudio las estructuras ideológicas presentes en los tres tipos de discurso antes señalados, dando cuenta del abanico de posibilidades que aporta el ACD para develar formas de observar fenómenos en entornos formales controlados con el fin de aportar a la reflexión sobre el ejercicio del derecho ciudadano en el ámbito de la educación.

Por tanto, se torna relevante conocer de qué manera estas visiones de mundo han influenciado el conocimiento, las opiniones y las actitudes de la sociedad, en función del interés particular de

grupos de poder que, a través de la coacción, imponen las directrices sobre cómo interpretar la realidad e intervenir en ella.

2.1 Preguntas de Investigación

- ¿Qué estructuras ideológicas subyacen en los conceptos derecho a la educación y equidad presentes en los mensajes presidenciales y textos legales de las Leyes de educación N°20.370, 20.529 y 20.845 y en los textos informativos del diario El Mercurio del año 2011 y 2014?
- ¿Cómo se significa y se genera la producción de sentido de los conceptos derecho a la educación y equidad en el discurso de las leyes, mensajes y notas informativas del corpus de análisis?
- ¿El Mensaje presidencial se ve influenciado o modificado por el contexto de movilizaciones estudiantiles?
- ¿Existe un cambio en el sentido que se le atribuye a los conceptos de derecho a la educación y equidad del mensaje presidencial y la normativa seleccionada tras el movimiento estudiantil de 2011 y 2014?

2.2 Objetivo General

Caracterizar las representaciones sociales sobre el derecho a la educación y la equidad, presentes en los mensajes presidenciales de las Leyes de educación N°20.370, 20.529 y 20.845, en normas legales antes señaladas y en los textos informativos del diario El Mercurio del año 2011 y 2014.

2.3 Objetivos Específicos

- Determinar las estructuras ideológicas del discurso sobre el derecho a la educación y la equidad en las leyes de educación que conforman el corpus de investigación, los mensajes presidenciales que las preceden y en los textos informativos del diario El Mercurio que dan cobertura al movimiento estudiantil durante el periodo seleccionado.
- Establecer el proceso de producción de sentido y significación social que el discurso jurídico legislativo otorga a las categorías objeto de estudio.
- Determinar los actores y las instituciones que participan en la producción y reproducción del discurso sobre derecho a la educación y equidad presentes en el corpus de análisis.

- Identificar los cambios en el discurso sobre derecho a la Educación y equidad generados en los mensajes presidenciales, las leyes y textos informativos que forman el corpus de análisis.
- Establecer la relación entre el discurso de los actores sociales y los mensajes presidenciales de las leyes analizadas sobre derecho a la educación y equidad.
- Identificar la construcción de sentido del discurso de los actores sociales en los textos informativos del diario El Mercurio sobre los conceptos de derecho a la educación y equidad en el periodo estudiado.

2.4 Hipótesis

Las demandas de los actores sociales logran influir en las estructuras ideológicas del discurso sobre derecho a la educación y equidad del poder dominante, generando cambios en el sentido que se le atribuye a ambos conceptos en los mensajes presidenciales y en las políticas públicas asociadas.

2.5 Delimitación del Objeto

a. Objeto Material

Se identifica como objeto material de la investigación el análisis del discurso sobre la producción y reproducción de las representaciones sobre el derecho a la educación y la equidad presentes en los discursos institucionales de tres leyes de educación y sus respectivos mensajes presidenciales, además del estudio de la constitución chilena.

- Constitución Política de Chile de 1980
- Ley N°20.370 que establece la Ley General de Educación, publicada en 12 de septiembre de 2009
- Ley N°20.529 que crea un sistema Nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización. Publicada el 27 de agosto de 2011
- Ley N°20.845 de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en los establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. Publicada Junio de 2015.
- Mensaje presidencial de las tres leyes antes mencionadas.

Asimismo, se incorpora a la investigación las noticias informativas del diario nacional El Mercurio realizadas durante el año 2011 y durante el 2014 en las que se haya dado cobertura a las manifestaciones estudiantiles y a los dirigentes del movimiento. Se toma como referencia el Diario el Mercurio, por considerarse como el medio escrito con mayor presencia en el debate político nacional.

Se analizará el corpus antes mencionado, en una primera fase, a través del software Atlas.ti, herramienta que permitirá realizar una aproximación a las categorías de análisis mediante la codificación de las mismas, utilizando el criterio de aparición de ambos conceptos. En este sentido, se centrará la revisión en aquellos párrafos en que los conceptos Derecho a la Educación y Equidad se mencionen explícitamente o se haga referencia indirecta a ellos, tomando en consideración los significados atribuidos, los actores involucrados y las asociaciones a otros conceptos claves.

Del material obtenido en esta primera fase se seleccionarán las unidades que se revisarán en la segunda fase de análisis, para abordados a través del método de Análisis Crítico del Discurso propuesto por Teun Van Dijk para el estudio de las estructuras ideológicas del discurso. Esta matriz de recogida y análisis de datos propios del ACD centra su atención en tres planos referenciales:

1. Plano Significado/Texto. Nivel Temático

1.1 Globales: Temática general que se aborda, el ¿Qué?

1.2 Locales:

1.2.1 De carácter explícito o directo

1.2.2 De carácter implícito o indirecto

2. Estructuras Proposicionales

2.1 Actores

2.1.1 ¿Qué Actores que aparecen?

2.1.2 ¿Cómo los define?

2.1.3 Distancia social: Ellos y Nosotros

3. Plano formal/Texto-Contexto

3.1 Estructuras formales sutiles

3.2 Nivel Contextual

Con esta matriz será posible identificar los actores y las instituciones que participan de la producción y reproducción del sentido de las categorías en estudio,

b. Objeto Formal

El marco general que guiará esta investigación tiene su base en una triangulación teórica entre la Teoría de la Mediación Social, el Análisis Crítico del Discurso y el marco de acción pública, los que permiten observar el objeto formal desde tres perspectivas de análisis que se interrelacionan y que se centran en los componentes ideológicos, cognitivos y de producción y reproducción de los discursos y su sentido.

Así, es posible señalar que en un discurso coexisten diferentes tipos de huellas, que en los términos planteados por Eliseo Verón (1997) remiten tanto a las vivencias histórico –biográficas del autor, su inconsciente, como a las condiciones sociales bajo las cuales han sido producidos, su vínculo con una situación de poder y con una red de relaciones sociales determinadas.

Analizar esas distintas huellas o sentidos que se le atribuyen al discurso, es lo que el Análisis Crítico del Discurso propuesto por Teun Van Dijk aporta como perspectiva teórica. Éste, toma como base la relación que existe entre discurso, cognición y sociedad, definiendo al discurso como un acontecimiento comunicativo que se forma a partir de los marcos colectivos de percepción, también conocido como representaciones sociales. (Meyer, M., 2003)

“Estas percepciones socialmente compartidas constituyen el vínculo entre el sistema social y el sistema de cognición individual, y además proceden a la traducción, a la homogeneización y a la coordinación de las exigencias externas con la experiencia subjetiva”. (Meyer, M. y Wodak, 2003, p. 44).

En este sentido, Van Dijk identifica tres formas de representación social relevantes para la comprensión del discurso: el conocimiento, las actitudes y las ideologías. Es en esta última en la que se pondrá especial atención, puesto que constituye el marco referencial de la estructura metodológica que aquí se propone, por cuanto nos permite acercarnos a la identificación de aquellas creencias compartidas que determinan las evaluaciones que los individuos realizan a través de sus opiniones y sus actos. Estos actos valorativos, congregan a los individuos en grupos que comparten una identidad, una posición social, intereses y objetivos.

De esta manera, tomamos como referencia del aporte entregado por el autor, el sentido que éste atribuye a la ideología como cognición social y como marco de referencia que define la coherencia global de estas creencias presentes en la memoria social.

“Desde el nacimiento hasta la muerte, la gente adquiere este volumen de conocimiento que va desde el/los idioma(s) y los principios de interacción hasta los individuos y grupos con los que interacciona, los objetos del entorno, las instituciones de la sociedad y, más adelante, los medios de comunicación o el discurso educativo. Estas creencias compartidas socialmente forman la memoria social.” (Van Dijk, 2003, p. 21-22)

La labor mediacional que cumplen ciertos individuos, instituciones o medios de información, al orientar el sentido o interpretación socialmente aceptada que se le atribuye a esos discursos ha sido ampliamente estudiada por la Teoría de la Mediación Social propuesta por Manuel Martín Serrano (1997), perspectiva teórica que se integra a la presente investigación.

Por tanto, la Mediación Social nos permite conocer cómo se da sentido, como se interpretan ciertas visiones, normas sociales y creencias, centrales para el estudio, puesto que las visiones contenidas en las normativas legales, los mensajes y los textos informativos responden a ciertas representaciones que el mediador, o legislador en este caso, desea promover a través de su discurso.

Tal como lo indica la teoría, nuestro interés se enmarca en las funciones de enculturización (Martín Serrano, 2009) que se emiten en el discurso institucional y mediático, y en el recorrido que se traza para conseguir que estas representaciones del mundo presentes en una narración, sean

interiorizadas por un actor que la asume como propia, y luego éste manifieste a través de su comportamiento esta representación, repercutiendo sobre el estado de la sociedad.

Cabe destacar, que las instituciones, y el discurso que estas promueven, se constituyen como un orden o patrón construido socialmente, cuya reproducción se da de forma rutinaria en el tiempo. Cuando esos patrones son regulados por medio de controles socialmente construidos, es decir por una recompensa o sanción, decimos que es un patrón institucionalizado.

Lo señalado anteriormente, cobra importancia al ser dichos patrones generados en ambientes altamente institucionalizados, donde las organizaciones no solo desarrollan sus productos y servicios, sino que a partir de ellas se crean *“técnicas, políticas y programas institucionalizados que funcionan como mitos poderosos y que son adoptados por muchas organizaciones ceremonialmente”* (Meyer y Rowan, 1999). Dichos mitos se convierten en reglas institucionales, que deben su valor a la legitimidad social que la sociedad les entrega por medio de su adopción por parte de la opinión pública, de ciudadanos destacados, el conocimiento legitimado mediante el sistema, el prestigio social, las leyes, entre otros.

En definitiva, del poder propio del discurso y de la dominación que se puede ejercer sobre él y a través de él, se suma un carácter normativo, al constituirse éstos como mitos o reglas institucionales que son seguidas por otras organizaciones y difundidas por la sociedad.

Es en este ámbito donde la perspectiva aportada por las políticas públicas sobre el funcionamiento del sistema político-administrativo y su interacción con los actores no gubernamentales (Subirats, *et. al*, 2008) cobra relevancia para el estudio, por cuanto permite identificar los ámbitos de mediación entre los actores públicos y privados que rodean a las instituciones.

Desde el marco denominado ciencia de la acción, los estudios de políticas públicas proporcionan un análisis de las interacciones entre actores públicos y privados, considerando las políticas públicas como *un conjunto de acciones y decisiones llevadas a cabo por diversos actores con la finalidad de resolver un problema definido políticamente como público* (Subirats, 2008, p.127).

Su incorporación como perspectiva de análisis posibilita, por tanto, comprender el contexto en el que se generan los discursos institucionales y de las organizaciones sociales, situándonos en el momento en que una determinada demanda se incluye en la agenda política al convertirse en un problema público, que se construye socialmente.

En relación a la constitución del problema social, Subirats destaca *“su clasificación social y posteriormente política, es, en todos los casos, una construcción colectiva vinculada directamente con las percepciones, representaciones, intereses y valores de los actores involucrados en dicha situación”* (Subirats, 2008, p. 128)

2.6 Justificación

La preocupación que ha despertado en la sociedad chilena la segregación en el sistema educativo, en términos de acceso y calidad, sumado a las demandas por un espacio de participación en los entornos de decisión sobre estas materias y el interés de la población por conformar comunidades educativas con real participación en los gobiernos educacionales, se constituyen como un motor de cambios o despertar social sin precedentes desde el retorno a la democracia.

Estas transformaciones son las principales razones que motivan la presente investigación, por cuanto permiten dar cuenta de un escenario de reflexión y cuestionamiento sobre el modelo de Educativo chileno, en un momento en que el conocimiento y el saber en la era postindustrial, son herramientas de primer orden para alcanzar el crecimiento y desarrollo que Chile, como muchos de sus pares latinoamericanos, necesitan.

Asimismo, ha sido demostrado que la segregación al interior del sistema educativo, trunca las posibilidades de proyección de los estudiantes de menores recursos. Lo anterior, impacta en la noción que la ciudadanía tiene respecto del ejercicio del derecho a la educación, en tanto bien al que se accede de forma condicionada por la situación económica de los padres o apoderados.

Las restricciones para ejercer esta garantía constitucional pueden limitar a futuro la participación de la población como ciudadanos activos en la sociedad, ya sea por el acceso limitado a la formación de calidad que promueve el desarrollo integral de los estudiantes, como la percepción de un constante escenario desfavorable que les impide ser escuchados por las instituciones

públicas, judiciales y legislativas, y acceder a un trato igualitario al interior del sistema laboral, de salud, previsional, entre otros.

De esta manera, la investigación realizada busca aportar antecedentes sobre cómo se construyen las representaciones sobre el derecho a la educación y equidad, por cuanto permitirá dar cuenta de la dirección que se le está dando al ejercicio de esta garantía constitucional y al proyecto educativo en términos discursivos y de política pública. Este se espera que sea uno de los principales aportes que la presente investigación entregue para la búsqueda de los derroteros de una garantía constitucional que ha visto en jaque su libre ejercicio.

Su abordaje, además, entrega nociones respecto de cómo se significa o da sentido a este derecho, posibilitando el estudio de las distintas etapas, actores y contextos que participan de la construcción o posicionamiento de ciertos tipos de discursos en el debate público. Esto aporta una mirada crítica al proceso mediante el cual se construye política pública, con especial atención en la interacción de los discursos normativos, institucional y mediático.

Desde una perspectiva científica, el estudio que aquí se propone, desea aportar un análisis de las representaciones sociales sobre el derecho a la educación y la equidad, a partir de las estructuras ideológicas del discurso que estas contienen, tomando como marco general la teoría de la Mediación Social (1977) y como método el Análisis Crítico del Discurso (ACD). Es precisamente ésta mirada la que deseamos aportar como elemento diferenciador de otros estudios que trabajado con el ACD como metodología sobre unidades de análisis similares a las aquí presentadas como leyes, noticias u otros documentos de carácter legislativo o judicial.

Del mismo modo, nos parece pertinente ofrecer a la discusión académica, principalmente en lo que respecta a Chile, las nociones sobre este derecho constitucional y la equidad, por cuanto, tal como se comentó anteriormente, nos permite analizar y encauzar los lineamientos que se desea como sociedad, para que rijan el sistema educativo.

2.6.1. Estado del Arte

El Análisis Crítico del Discurso desarrollado bajo la perspectiva teórica de Teún Van Dijk (1998, 2003) ha sido ampliamente desarrollada en Latinoamérica, convirtiéndose en una herramienta teórica metodológica relevante en las investigaciones desarrolladas en el continente, especialmente en la disciplina de la comunicación social. A continuación se enumeran algunos ejemplos de la producción científica chilena y Latinoamericana cuyo corpus de investigación estuvo conformado por documentos jurídicos y legislativos, en los que se aplicó el ACD.

Existen diversos estudios realizados en Chile que han planteado como objetivo analizar las representaciones sociales desde el análisis crítico del discurso aplicado sobre un corpus compuesto por documentos judiciales, legislaciones y textos informativos tomado. A continuación se enumeran algunos ejemplos:

- El Doctor Carlos del Valle ha desarrollado una línea de investigación centrada en el análisis crítico del discurso de las sentencias judiciales en casos en que se han realizado juicios a comuneros Mapuche. En su análisis se identifica la forma en que el discurso jurídico y el de la prensa interactúan y generan representaciones sociales sobre la comunidad indígena. Lo anterior se enmarca en el proyecto “Comunicación, discurso jurídico-judicial y oralidad” del cual fue investigador responsable, iniciativa que contó con el financiamiento del Estado de Chile a través del Fondecyt 11060422.
- La Doctora en Filología Claudia Poblete, desarrolló la investigación titulada “Estrategias de legitimación del discurso de los diputados en la Acusación Constitucional en contra de la Ministra de Educación de Chile” en el que analiza el discurso legislativo desde la perspectiva del análisis crítico del discurso.
- Es destacable la trayectoria de Rodrigo Browne Sartori en el Proyecto financiado por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (Fondecyt) nº 11070062 de 2007, titulado “*Comunicación intercultural y periodismo intercultural. Análisis crítico de la construcción social de la realidad a través de la representación mapuche y peruano-boliviana en las noticias de la prensa diaria de cobertura nacional (Copesa y El Mercurio)*”.

Este estudio cobra especial relevancia para la investigación que aquí se presenta, en tanto la matriz de recolección de datos creada por Browne en base a los aportes de Teun van Dijk, fue utilizada como base para la confección del instrumento aquí utilizado, por cuanto ha sido validado por nuevas investigaciones, resaltando su aplicabilidad.

- Browne Sartori en conjunto con Carlos del Valle, *Víctor Silva Echeto*, *Julio Carvajal Rivera* y *Álex Inzulza Moraga*, también desarrolló el proyecto con financiamiento público, en el que se vuelve a validar el instrumento: *“Periodismo intercultural: construcción de la noticia a través de un análisis crítico y complejo del discurso en la prensa diaria de cobertura nacional de Chile y Perú. El caso de 'El Mercurio' y 'La Cuarta' y 'El Comercio' y 'AJA'”*. FONDECYT N°1100264 de 2010.
- Otra investigación de similares características realizada por Browne Sartori fue el FONDECYT N° 1130921 de 2013, titulado *“Análisis crítico y complejo del discurso periodístico verbovisual de la representación intercultural limítrofe/liminal en la prensa boliviana, chilena y peruana sobre el diferendo marítimo internacional de La Haya”*.
- De manera secundaria, encontramos análisis críticos del discurso basados en otros autores en el que también se utilizan textos legales como unidad de análisis. Este es el caso del estudio *“Análisis Crítico de la Ley de Violencia Escolar de Chile”*, realizado por los autores Claudia Carrasco, Verónica López y Camilo Estay (2012) y financiado por el Proyecto FONDECYT N° 1110859.
- En una línea similar se plantea el estudio *“Análisis crítico de discurso del Decreto 170 de Subvención Diferenciada para Necesidades Educativas Especiales: El diagnóstico como herramienta de gestión”*. Esta investigación realizada en 2013 por Mónica Peña, centra su mirada en la forma en que se direcciona el gasto público destinado a cubrir la oferta educativa para alumnos con necesidades educativas especiales.
- De igual manera, la investigación realizada por María Eugenia Merino en 2006 bajo el análisis crítico propuesto por Wodak (2003), titulada: *“Propuesta metodológica de Análisis Crítico del Discurso de la discriminación percibida”* profundiza en el método para analizar

prácticas discursivas Mapuche. Este trabajo también contó con financiamiento público a través del Proyecto FONDECYT N° 1051047.

Desde una perspectiva latinoamericana, también se encontraron investigaciones sobre ACD aplicado a producción normativa, entre ellas destacan:

- Sandra Soler Castillo (2011). *“Análisis Crítico del Discurso de Documentos de Política Pública en Educación”*. (Colombia). Esta investigación tiene como objetivo indagar las ideologías subyacentes en las pronunciaciones y discursos oficiales del gobierno, en relación a las recomendaciones realizadas por organismos internacionales, analizando para ello las estrategias y estructuras discursivas propuestas por el análisis crítico del discurso.
- Mariana Delgado Barón (2011), titulada *“La ley de Justicia y Paz en Colombia: la configuración de un subcampo jurídico-político y las luchas simbólicas por la inclusión”* (Argentina), en la que se estudia la producción de discursos políticos dominantes, tomando como base de análisis la perspectiva teórica desarrollada por el ACD.
- Marina Poggi (2012). *“Estrategias discursivas y representaciones del proyecto de ley agraria (1974) en el diario La Opinión”*. En dicho estudio se utiliza el ACD como herramienta metodológica para analizar la normativa agraria, destacando el enfoque de Wodak (2003) y van Dijk (1983).
- Elisa Bartolini (2016). *“El aborto en debate en la política brasileña: actores, discursos e ideologías”*. Este trabajo de Fin de Máster se centra en los actores presentes en el debate sobre el aborto en Brasil, analizando los documentos del poder legislativo de ese país desde la aplicación de la perspectiva teórica metodológica de Teun van Dijk (1994,1999) para el análisis Crítico del Discurso.

Adicionalmente, es relevante destacar otros trabajos que orientaron la investigación como marco general de las políticas públicas en materia de educación en Chile, y que trabajaron sobre el periodo post dictadura. Allí se encuentran autores como José Joaquín Brunner (2008), con un

número importante de investigaciones a su haber, entre la que destacamos *“El Sistema de Educación Superior en Chile: Un enfoque de economía política comparada”*; Cristián Cox, (2003), en su obra *“Las políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar en Chile”*, en la que presenta un estudio longitudinal de las políticas educacionales en Chile desde 1980 hasta el 2002.

Otros trabajos similares son los realizados por Sebastián Donoso Díaz (2005) *“Reforma y política educacional en Chile 1990-2004: El neoliberalismo en crisis*; Javier Corvalán. (2004). *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar en Chile*; Nos parece interesante integrar a este apartado el informe Nacional realizado por el Ministerio de Educación (Mineduc) en el año 2004 para Unesco, sobre *“La Educación chilena en el cambio de siglo: Políticas, resultados y desafíos.”*, en el que también se entrega un análisis detallados de la evolución de las políticas educacionales a partir de la propia perspectiva del Mineduc.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

Para abordar la caracterización de las representaciones sociales sobre el derecho a la educación y equidad se observó el objeto de estudio desde una mirada constructivista, a través de la aplicación del Análisis Crítico del Discurso como herramienta teórica metodológica.

En base a lo anterior, este capítulo presenta el corpus de análisis sobre el cual se aplica la metodología, detallando los fundamentos de su selección y se resumen los discursos sobre los cuales se trabajó vinculados a cada uno de los actores que originó o protagonizó el documento.

Posteriormente, se realizó una revisión de cada unidad de análisis dando cuenta de los temas abordados y el contexto de producción que rodeó su publicación, de manera de orientar su comprensión y guiar la aplicación de los instrumentos, los que también forman parte de este capítulo.

En relación a los instrumentos de análisis, se generó una revisión del corpus de investigación en dos fases, el que contempló una primera aproximación a través del software Atlas.Ti, el que permitió identificar las tendencias temáticas sobre las categorías de estudio. Finalmente, se realizó la aplicación de una matriz de análisis crítico del discurso diseñada en base a los lineamientos entregados por Teun van Dijk.

3.1 Diseño Metodológico

Como se ha señalado en acápite anteriores, la investigación centró su mirada en las representaciones sociales sobre el derecho a la educación y la equidad presentes en determinados cuerpos legales, mensajes presidenciales y notas informativas de un periodo determinado.

De esta manera, para debelar las estructuras ideológicas que subyacen al discurso y comprender el proceso de producción de sentido y significación social del mismo, esta investigación de carácter cualitativa descriptiva, observó al objeto de estudio a través de la perspectiva epistemológica hermenéutica con base en el constructivismo, por cuanto, en palabras de Alsina (2001, p. 177) este *“considera fundamental la producción de sentido, a partir de la interacción social”*.

El constructivismo pone énfasis tanto en el contexto como en los universos simbólicos, considerados como una construcción cognoscitiva que *“ordena los acontecimientos colectivos e individuales dentro de una unidad coherente”* (Alsina, 2001, p. 176).

En este sentido, se consideró el Análisis Crítico del Discurso como la herramienta teórico metodológica que proporciona una mirada compleja al análisis de los discursos institucionales, estudiando no solo lo que ellos expresan, sino también los contextos, las representaciones sociales, las normas, las funciones sociales y las acciones que estos promueven.

Para ello se tomarán como ejemplos, los análisis ofrecidos por el autor Teun A. Van Dijk centrados en la dimensión social del discurso, a partir de un enfoque multidimensional, que considera los estudios sociocognitivos y de vinculación entre discurso e ideología, con el fin de poder incorporar factores que tienden a estar implícitos en los documentos. En ellas juega un papel central las representaciones mentales socialmente adquiridas y compartidas, las que impactan en los discursos y prácticas sociales de determinados grupos.

El Análisis Crítico del Discurso (ACD) toma como base una gama amplia de elementos teóricos de diversos orígenes, principalmente vinculados a las teorías sociológicas y sociopsicológicas, alejándose de un plano de referencia teórica única. Es por eso que en sus raíces podemos encontrar planos teóricos tan variados como la epistemología, las teorías sociales generales,

interesadas en las relaciones entre la estructura social y la acción social; las teorías de rango medio, vinculados a fenómenos sociales, teorías macrosociológicas, teorías psicosociológicas, del discurso y lingüísticas, son otras perspectivas desde las cuales se puede situar un ACD. Al igual que sus enfoques teóricos, sus estrategias metodológicas son amplias, no existiendo un único modelo de obtención de datos, de operacionalización y análisis de los mismos (Wodak y Meyer, 2003, p. 48-49).

Por tanto, su heterogeneidad posibilita generar un análisis amplio que considere los distintos elementos que convergen en el propio discurso y en el contexto que le rodea, punto clave para el análisis de las representaciones presentes en el corpus de investigación.

Al preocuparse del vínculo entre discurso, cognición y sociedad, también considera los elementos ideológicos que subyacen al discurso, entendiendo el concepto de ideología como las ideas sociales, políticas o religiosas que comparte un grupo o movimiento, más específicamente las creencias fundamentales a las que adscriben.

Dado que los documentos institucionales poseen estructuras discursivas muy controladas, la dimensión ideológica que nos aporta el ACD, nos permite adentrarnos en un ámbito subyacente de su contenido, en aquellas creencias, principios y valores que comparten y difunden estos documentos, particularmente en el enfoque ideológico que presentan.

Por lo general, suelen ser documentos generados por varios autores, que deben considerar la dimensión pública del mismo, teniendo en cuenta no solo su responsabilidad sobre éste, sino también la institucionalidad y legalidad del discurso que se presenta, con directa relación con la legitimidad con que se proyectan a la sociedad. (Van Dijk, 2009, p. 95)

3.2 Corpus de análisis

La normativa legal que rige la educación en Chile durante los últimos 10 años se ha gestado en un contexto marcado por manifestaciones estudiantiles que paralizaron los procesos formativos durante extensos periodos del año académico, alcanzando una visibilidad mediática importante, además de ejercer presión sobre las autoridades gubernamentales y legislativas.

Es posible observar que junto a la transversalidad de actores convocados por las demandas estudiantiles, donde el derecho a la educación y la equidad formaban parte central del discurso estudiantil, se aprecia como una constante que a lo menos tres leyes de alta relevancia sobre educación fueron discutidas durante las movilizaciones del 2006, 2011 y 2014 siendo resultado de dicho proceso la publicación de las siguientes Leyes, textos que forman la primera unidad de análisis de nuestra investigación:

- N°20.370 que establece la Ley General de Educación, publicada en 12 de septiembre de 2009
- Ley N°20.529 que crea un sistema Nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización. Publicada el 27 de agosto de 2011
- Ley N°20.845 de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en los establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. Publicada Junio de 2015.

A las leyes antes señaladas, se agregó como marco referencial el análisis de la Constitución Política de la República de 1980 que establece y reconoce los derechos fundamentales sobre los cuales se enmarca la educación en Chile.

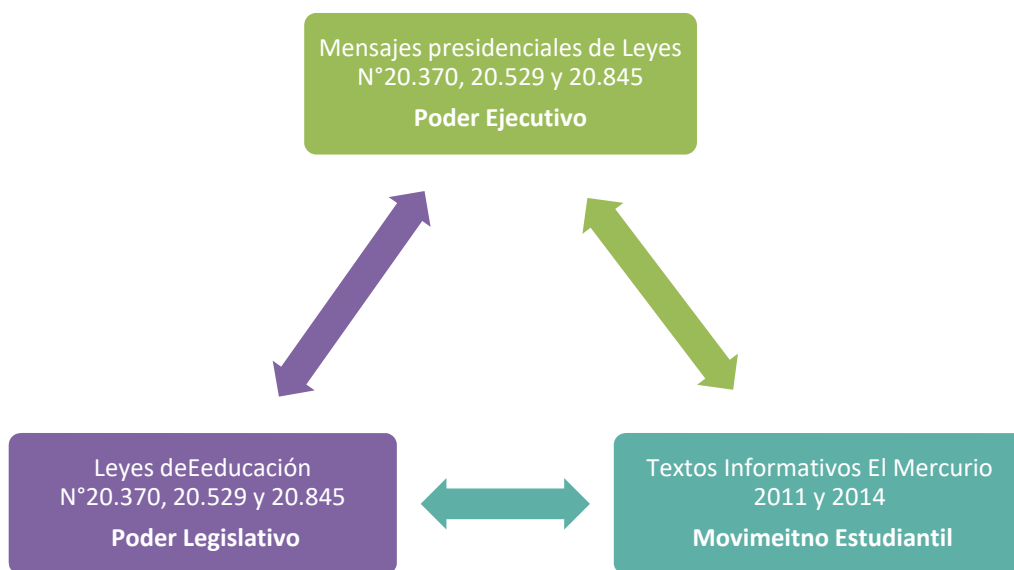
Asimismo, y considerando que dichas normas son el resultado de un proceso legislativo que se inicia por un proyecto de ley propuesto por el Presidente de la República, se incorporó al corpus de investigación el mensaje presidencial enviado al parlamento de las leyes antes mencionadas. Lo anterior, debido a que estos documentos contienen los fundamentos que sustentan la idea de legislar, además del sentido que desde el Poder Ejecutivo se le atribuye a las categorías analizadas y su posterior reflejo en el diseño de políticas públicas en educación.

En el debate público en torno a los conceptos de Derecho a la Educación y Equidad, como señalábamos anteriormente, también se ha planteado como un actor relevante a los actores sociales, principalmente a los estudiantes organizados. Por ello, la presente investigación buscó evidenciar la interrelación discursiva entre los actores públicos y privados entorno a las categorías de análisis y su reflejo en la agenda política y mediática. Lo anterior, a través del análisis del discurso estudiantil publicado en el diario nacional El Mercurio durante los años de mayor intensificación del movimiento, 2011 y 2014, respectivamente.

El corpus seleccionado para esta investigación, tuvo como fin identificar si existieron cambios en el abordaje de las categorías de Derecho a la Educación y Equidad en los tres tipos de documentos analizados -mensaje presidencial, ley y textos informativos- durante el periodo estudiado. Además, permitió observar el rol que tuvo el medio de comunicación en el posicionamiento de las demandas estudiantiles en el debate público y el reflejo de esto en las leyes publicadas.

En base a lo antes descrito, se resumen como corpus de investigación el análisis de los discursos de tres actores claves: el Poder Legislativo, Ejecutivo y el movimiento estudiantil, presentes en los documentos antes señalados.

Cuadro N° 1: Resumen actores claves en el discurso considerado en el corpus de investigación



Fuente: Elaboración propia.

3.3 Descripción Unidades de Análisis

Tabla N°2: Unidades de análisis que componen el corpus de investigación

Marco Constitucional que rige el Derecho a la Educación y Equidad:
Constitución de la República de Chile de 1980
Mensaje Presidencial y Ley N°20.370
Mensaje Presidencial y Ley N°20.529
Mensaje Presidencial y Ley N°20.845
Textos Informativos del Diario El Mercurio Periodo año 2011 y 2014
Fuente: Elaboración propia

3.3.1 Marco normativo: Constitución Política de Chile y leyes de educación seleccionadas

Desde una perspectiva jurídico-legislativa, la discusión en torno a la educación en Chile durante los años ochentas al 2000 estuvo marcada por dos documentos que establecieron sus principios fundamentales y lineamientos normativos. Como norma transversal al periodo que analizamos encontramos la Constitución Política de 1980 vigente en la actualidad, y bajo la cual se estableció la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) de marzo de 1990, derogada 19 años después en agosto de 2009 por la Ley General de Educación (LGE) norma que actualmente regula el modelo educativo chileno.

Es importante destacar -como antecedente en esta línea- que tanto la Constitución Política como la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, fueron elaboradas durante el régimen dictatorial de Augusto Pinochet, la primera a siete años del Golpe Militar, y la segunda, a solo días de entregar su mandato al primer gobierno democrático post dictadura en 1990. Como complemento de estas se dictaron Decretos con Fuerza de Ley (DFL), durante 1980 y 1981, que inyectaron cambios importantes a la educación superior (Unesco, 2004), tanto en las universidades (DFL. N°1, 1980), en los Institutos Profesionales (DFL. N°5, 1981) y en los Centros de Formación Técnica (DFL. N°24, 1981).

Bajo un poder ejecutivo en manos de la Junta Militar y un poder legislativo inexistente, las normativas legales sembraron las bases de una política educacional -que salvo algunas modificaciones realizadas en democracia- rige al sistema durante los años noventas y la primera decena del 2000.

a. Constitución Política de la República de Chile, Decreto N°100.

Como precepto general, la Constitución Política, en su apartado sobre derechos y deberes constitucionales, dicta los principios elementales del sistema educativo chileno. En los incisos 10 y 11 del artículo 19°, establece como garantía constitucional de todo ciudadano el derecho a la educación y a la libertad de enseñanza. En ambos se determinan tanto los fines como las figuras responsables del cumplimiento de estos derechos.

Por una parte, se establece que la educación (N°10, artículo 19°) *“Tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de la vida”*, dando cuenta de un proceso de larga duración, con influencia directa en la formación personal del individuo.

Del mismo modo, centra en la figura de los padres el derecho y la responsabilidad de educar a sus hijos, siendo el Estado un organismo protector en el ejercicio de este derecho. También establece la obligatoriedad por parte del mismo organismo de promover la educación en sus distintos niveles, así como la investigación tecnológica y científica, la creación artística y cultural.

En este sentido, la educación como garantía constitucional centra sus bases en el rol que tanto las familias como el estado y finalmente, la comunidad, juegan en el desarrollo y promoción de ésta como un bien imprescindible en la vida de las personas.

La libertad de enseñanza es otro precepto que la constitución contempla, por cuanto permite *“abrir, organizar, y mantener establecimientos educacionales”* (N°11, Art. 19°, Constitución Política de la República). Esta entrega a los padres o tutores la posibilidad de libre elección de la entidad educacional en la que sus hijos serán educados, comprometiéndose a garantizar el cumplimiento de los requisitos mínimos que deberán exigirse en dichos espacios educativos, exigencias que se expresan en una Ley Orgánica Constitucional, que revisaremos a continuación.

Ambos artículos se sitúan sobre la base de la institucionalidad y en los deberes y derechos de los chilenos, expresados en el primer y tercer capítulo de la constitución, En ellos se destacan la libertad e igualdad ante la ley, la protección y respeto a la vida privada y a la honra de la persona y su familia, libertad de conciencia, el derecho a la libertad personal, libertad de opinar e informar sin censura, entre otros.

b. Leyes de Educación Analizadas

i. Ley N°20.370 Establece la Ley General de Educación (LGE)

Elaborada bajo un contexto convulsionado por las protesta estudiantil de 2006, el que se denominó en los medios como la “Revolución de los Pingüinos”³ y sus correlatos en los años siguientes, la Ley General de Educación (N°20.370), recoge algunas de las inquietudes planteadas por el movimiento estudiantil y las incorpora como principios básicos de la educación chilena a través del párrafo primero denominado “Principios y fines de la educación”.

Si bien estas demandas tienen como punto de partida la exigencia de los derechos y principios de igualdad y acceso universal, estipulados en la constitución y recogidos por la LOCE, es en el cuerpo normativo promulgado bajo el gobierno de Michelle Bachelet en 2009, en donde se hace registro expreso de una serie de principios que guiarán el debate hacia una educación más inclusiva e igualitaria, con un claro acento en la calidad del proceso formativo.

Como precepto general, se destaca que el sistema educativo debe caracterizarse por la equidad y la calidad de sus servicios, enmarcándose en un *“respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país”*(Art. 2°, Ley General de Educación N°20.370).

³ La denominación hace alusión al color de los uniformes tipo que utilizan los estudiantes secundarios en Chile.

En este apartado se pueden advertir una serie de principios ausentes en la Ley Orgánica Constitucional de Educación de 1990, tales como son el respeto a los Derechos Humanos y la multiculturalidad, considerados parte de una identidad nacional.

Del mismo modo se plantean en su artículo 3°, los principios que inspiran la norma:

- Universalidad y educación permanente: Todos deben tener acceso a la universidad a lo largo de toda su vida
- Calidad de la Educación: La educación debe tender a asegurar que todos los estudiantes puedan alcanzar los estándares de aprendizaje y los objetivos planteados por la ley, independiente de su condición social.
- Equidad del sistema educativo: El sistema tenderá a entregar educación de calidad para todos los estudiantes, con el fin de que estos tengan las mismas oportunidades, especialmente aquellas personas o grupos que requieren de un apoyo especial.
- Autonomía: Respeto y fomento de la libertad de los establecimientos de definir y desarrollar sus proyectos educativos, en el marco de la legislación vigente.
- Diversidad: Se promueve el respeto hacia la diversidad de procesos y proyectos de las distintas instituciones educacionales, y su diversidad cultural, religiosa y social de la comunidad educativa.
- Responsabilidad: Los actores responsables del proceso educativo deberán cumplir con los deberes establecidos en la ley y rendir cuenta pública.
- Participación: todos quienes compongan la comunidad educativa tendrán derecho a recibir información y a participar en el proceso educativo
- Flexibilidad: El proceso educativo debe permitir la adaptación del sistema la diversidad de realidades y proyectos educativos.
- Transparencia: Todos deben tener acceso a la información referente al sistema educativo, incluyendo los ingresos, gastos y resultados académicos de los establecimientos educacionales.
- Integración: El sistema respaldará la incorporación de alumnos de diversas condiciones sociales, étnicas, religiosas, económicas y culturales.
- Sustentabilidad: Fomento al respeto del medio ambiente y los recursos naturales, en el sistema educacional.

- Interculturalidad: Reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia.

El conjunto de estos principios incorpora un factor humanitario y de respeto a la diversidad, así como la clara intención de estimular el desarrollo de un sistema educacional más inclusivo y de calidad para todos. Eso en cuanto los valores que promueve.

Se plantea, además, el acceso universal a una educación de calidad, velando por la equidad del sistema educativo, sin embargo, la ley entrega entera autonomía a los establecimientos a la hora de definir y desarrollar sus proyectos educativos. Esta situación permite a los encargados de las instituciones formativas tener plena libertad en la formulación de objetivos, metodologías de trabajo y la elección y adquisición de herramientas que complementen los programas educativos propuestos por el ministerio de educación, situación que deja abierta la posibilidad de generar una distancia entre los establecimientos educacionales gratuitos, subvencionados por el Estado y privados.

Lo anteriormente expuesto, cobra relevancia a la hora de detenernos en la interpretación que la legislación vigente desarrolla para el concepto de calidad, al considerar como base los estándares de aprendizaje y objetivos promovidos por la ley, como exigencias mínimas.

Asimismo, la norma establece los niveles y modalidades educativas del sistema educacional chileno, señala los requisitos para cada una de ellas, así como las exigencias que deben cumplir los establecimientos para contar con la certificación o reconocimiento del Estado. El cuerpo legal consagra, también, la creación del Consejo Nacional de Educación, refiriéndose a sus funciones, composición, patrimonio, entre otros.

ii. Ley N°20.529 crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización

La norma, publicada el 11 de agosto de 2011 estableció una nueva institucionalidad para garantizar la calidad, declarando en su primer artículo el deber del Estado de propender a asegurar tanto la educación de calidad en sus distintos niveles como la equidad, entendiendo a esta última como *“la igualdad de oportunidades para todos los alumnos en el acceso a una educación de calidad”*.

La Ley define el concepto de Educación como *“el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas”*.

Esta actúa sobre el sistema educacional planteado en la Ley N°20.370 que establece la Ley General de Educación y declara operar mediante un conjunto de políticas públicas, estándares, indicadores, evaluaciones, información pública y mecanismos de apoyo y fiscalización a los establecimientos, las cuales define en su artículo 3°.

La norma dispone que los estándares de aprendizaje para los alumnos, indicativos de desempeño para docentes, sostenedores y establecimiento, así como otros indicadores de calidad educativa, serán renovados cada 6 años por el Presidente de la República, previo Informe del Consejo Nacional de Educación, a través de un mandato legal.

Asimismo, corresponderá al Ministerio de Educación ser el encargado de formular cada 4 años un plan de aseguramiento de la calidad, en el que se señalarán las acciones a desarrollar, los objetivos, las metas y los recursos necesarios para alcanzarlos.

Como parte de la nueva institucionalidad, crea y establece funciones y objetivos para la Agencia de Calidad para la Educación, la Superintendencia de Educación, entidad a la que asigna la facultad de fiscalizar y sancionar en caso de incumplimiento de la normativa educacional vigente. Del mismo modo, establece modificaciones al Ministerio de Educación para adaptarlo al nuevo marco normativo e institucional.

La promulgación de la Ley N°20.529, se genera en un momento marcado por las manifestaciones estudiantiles de 2011, consideradas como las de mayor convocatoria desde el retorno a la democracia. Entre las demandas realizadas por estudiantes secundarios y de educación superior se encuentran Educación gratuita y de calidad que garantice el acceso en igualdad de oportunidades, terminar con el lucro en la educación a través de un mayor financiamiento fiscal bajo la consideración de la educación como un bien público, democratización del sistema de educación superior, permitiendo participar a estudiantes, docentes y funcionarios en los gobiernos de las universidades, también conocido como triestamentalidad, desmunicipalizar la educación pública parvularia, primaria y secundaria, eliminando la educación administrada por los municipios o ayuntamientos debiendo pasar al Estado.

Estas manifestaciones se generaron durante el primer año de gobierno del presidente Sebastián Piñera, mandatario representante de la Alianza –coalición política de centro derecha. Su elección se generó luego de que la Coalición de Partidos Por la Democracia gobernara durante cuatro periodos consecutivos desde el retorno a la democracia, con un total de cuatro periodos consecutivos.

iii. Ley N°20.845 de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado

Esta Ley fue publicada el 8 de junio de 2015, e introduce modificaciones a diversos cuerpos legales, entre ellos la Ley General de Educación en lo relacionado a la incorporación de los principios de no discriminación arbitraria y gratuidad progresiva.

Por una parte, incorpora cambios en ciertas definiciones contenidas en su artículo 3°, específicamente en los conceptos de gratuidad, diversidad, flexibilidad, integración e inclusión, sustentabilidad, dignidad del ser humano y educación integral.

En el caso particular de la gratuidad, señala su implementación gradual por parte del Estado en aquellos establecimientos subvencionados o que reciben aportes estatales. Para Diversidad,

introduce menciones al respeto y promoción de proyectos educativos institucionales, la diversidad cultural, religiosa y social, tomando como base el marco constitucional y legislativo chileno sobre educación. Asimismo, agrega que los establecimientos estatales recibirán una formación laica.

En relación al concepto de integración e inclusión, declara que el sistema propenderá a eliminar todo tipo de discriminación arbitraria que impida el aprendizaje y participación de los y las estudiantes, destacando además que los centros educacionales sean un lugar de encuentro para las y los alumnos de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, etc.

Por otra parte, introduce modificaciones al proceso de admisión de los estudiantes a los establecimientos educacionales, señalando que éste debe ser transparente, equitativo y en igualdad de oportunidades, siempre respetando el derecho preferente de los padres a la libertad de enseñanza. Para el caso de aquellos centros que cuentan con financiamiento del Estado, explicita la imposibilidad de solicitar durante este proceso cualquier tipo de antecedentes socioeconómicos de la familia del postulante, tales como el nivel de escolaridad, estado civil y situación patrimonial de los padres, madres o apoderados.

La Ley N°20.845 también incorpora modificaciones a al decreto con fuerza de ley N°2, de 19996, que aborda la subvención del Estado a establecimientos educacionales. Entre los cambios más relevantes para este estudio, se encuentran los relacionados con la introducción del adjetivo *gratuita* y la frase *sin fines de lucro*, destacando que el financiamiento estatal tiene por finalidad asegurar a todas las personas el ejercicio de derecho a una educación de calidad, de conformidad con lo dispuesto en la Constitución y por los tratados ratificados por Chile, en especial los que tratan el derecho de los niños.

En este sentido, la norma señala que el sostenedor o responsable del establecimiento deberá utilizar todos los recursos obtenidos de los servicios educacionales, solo para fines educativos establecidos en la Ley.

Cabe destacar, que la tramitación de este proyecto de ley se realiza bajo el segundo periodo de gobierno de la presidenta Michelle Bachelet, cuyo proceso de tramitación estuvo marcado por manifestaciones estudiantiles que presentaban como principal demanda el fin al lucro, a la

selección y el acceso a una educación de calidad. Una de las características que marcó al movimiento fue la fuerte incorporación de los estudiantes provenientes de establecimientos educacionales financiados por privados.

c. Mensajes Presidenciales

i. Mensaje Ley N°20.370 Establece la Ley General de Educación (LGE)

El mensaje presidencial que antecede al proyecto de la Ley General de Educación, fue enviado por la presidenta Michelle Bachelet el 9 de abril de 2007 y presenta como principal objetivo generar un cambio en el fin que contempla la normativa educacional vigente, considerando el paso de un sistema centrado en el acceso a las oportunidades educativas para dar paso a uno que potencie la calidad de los aprendizajes y su distribución social.

Este cambio de paradigma estaría motivado por las brechas significativas en la calidad de los aprendizajes del sistema actual y por las exigencias planteadas por las demandas sociales, entre las que destaca la de una mayor democracia y participación, junto a la construcción de una sociedad más inclusiva. Lo anterior, con el fin de resolver la falta de equidad, discriminaciones arbitrarias y segmentación existente al interior del sistema educativo.

Presenta un cambio en la denominación del proceso de aprendizaje sustituyendo la palabra *enseñanza* contenida en la LOCE por la de educación, por cuanto señala que este último sería un concepto más amplio que implica la formación de personas, a partir de apoyar y encauzar positivamente su desarrollo integral.

Asimismo, refuerza el Derecho a la Educación, entendiendo a la educación como bien público, debido a que contribuye al desarrollo económico y social del país, otorga y transmite un sentido de memoria colectiva e identidad nacional, fortalece la convivencia y el régimen democrático y favorece la redistribución de oportunidades en la sociedad.

Por otra parte, pone énfasis en la equidad y en la no discriminación de los alumnos, a través de medidas de discriminación positiva o medidas compensatorias que reduzcan las desigualdades

derivadas de circunstancias económicas, sociales y territoriales, étnicas o de algún tipo de discapacidad, entre otras.

En relación al rol del Estado, explicita la gratuidad de ciertos niveles, le mandata garantizar y velar por la calidad de la educación, asegurar y promover la información en relación a los aspectos más relevantes, asegurar la equidad del sistema y las instituciones educativas y promover la igualdad de oportunidades y la inclusión en la educación.

Promueve la participación ciudadana, estableciendo el principio de participación y colaboración, bajo la noción de ciudadanos responsables y comprometidos, con capacidad para participar como integrantes de comunidades educativas, considerando la inclusión de los distintos actores en el proceso educativo a través de la formación de centros de alumnos, centros de padres, consejos de profesores. Crea el Consejo escolar como instancia de participación que integra a la comunidad educativa extensible a los establecimientos particulares.

Es importante señalar que tanto las leyes de educación como los mensajes presidenciales que conforman el corpus de investigación, introducen reformas a la educación parvularia, básica y media, haciendo escasa mención sobre la educación superior, cuya modificación se ha declarado se realizaría en etapas posteriores.

ii. Mensaje Ley N°20.529 crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización

El Mensaje Presidencial de la Ley N°20.529, fue enviado por la Presidenta Michelle Bachelet el 23 de mayo de 2007, durante el segundo año de su primer mandato presidencial y con él, se introdujo el proyecto de ley que crea la Superintendencia de Educación.

El documento expone los fundamentos de la reforma a la institucionalidad vigente en materia educacional, entre los que destaca la necesidad de avanzar hacia una mejora de la calidad del proceso formativo, acorde a las transformaciones sociales y económicas que el país ha experimentado. Asimismo, se pone énfasis en el aporte que significa la educación como una herramienta para alcanzar el desarrollo de las personas que integran la comunidad nacional.

Este proyecto se enmarca en una serie de reformas presentadas por este gobierno en 2006, lideradas por la publicación de la Ley N°20.129 que establece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior y crea la Consejo Nacional de Educación.

Así la Superintendencia de Educación vendría a dotar a este sistema de un órgano fiscalizador más robusto, con capacidad de sancionar el incumplimiento de la normativa, además de evaluar e interpretar dicho mandato. Esta tarea sería desempeñada en coordinación con el Consejo Nacional de Educación el que se encargará de aprobar los marcos y bases curriculares, junto con los estándares de calidad bajo los cuales se regirán los procesos formativos y las evaluaciones nacionales e internacionales destinadas a medir el logro de aprendizaje. Bajo estas modificaciones el Ministerio de Educación quedaría a cargo de la planificación y la promoción de la formación.

La idea de contar con una Superintendencia, estaría fundamentada en la experiencia internacional y en la reincorporación de este órgano a la institucionalidad educativa que ya existía antes de la Dictadura, pero que con el paso de los años el régimen fue debilitando hasta hacerla desaparecer con la publicación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza.

Esta iniciativa además, presenta una innovación en la generación de un sistema de atención directa para que los integrantes y usuarios de la comunidad educativa puedan efectuar denuncias y reclamos ante la Superintendencia, debiendo esta última generar un registro público con dicha información.

iii. Mensaje Ley N°20.845 de inclusión

El Mensaje Presidencial que inicia el proyecto de ley que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado, fue enviado por Michelle Bachelet en su segundo periodo presidencial el 19 de mayo de 2014.

Con este mensaje se inició la discusión legislativa que daría origen a la Ley N°20.845, conocida como la ley de inclusión, y en él se presentaron una serie de reformas a los distintos niveles

educativos con el fin de entregar educación de calidad y dotar de la formación necesaria para que los niños, niñas y adolescentes puedan obtener los conocimientos, y competencias y valores democráticos que Chile demanda de sus ciudadanos.

Por tanto, se generan cambios transversales tendientes a fortalecer la educación pública, manteniendo el sistema mixto de provisión. En este mismo sentido, el proyecto plantea modificaciones a la institucionalidad con el fin de terminar con la administración de establecimientos públicos a cargo de las municipalidades o ayuntamientos.

Como principal motivación se destaca la exigencia social de un cambio profundo en el paradigma que rige al sistema educativo, que aborda la educación como un bien de consumo que se transa en el mercado para avanzar hacia un modelo que le otorga a la educación la categoría de un derecho social.

Asimismo, aborda el funcionamiento y críticas al financiamiento compartido como uno de los mecanismos responsables de la segregación al interior del sistema y del incumplimiento de la garantía de libertad de enseñanza que pueden ejercer los padres, debido a las restricciones económicas y sociales que imperan en la selección de los alumnos para ingresar a los establecimientos educacionales.

Asimismo se refiere al lucro como otro ejemplo de desigualdad, en el que se ha comprobado que los establecimientos que obtienen ganancias de los servicios educativos prestados no siempre las invierten en mejorar la calidad de la educación, incentivando prácticas como la alta rotación de personal que perjudica la formación de los estudiantes.

De esta manera el mensaje establece como objetivos para el proyecto de ley: Una Reforma con foco en la integralidad del proceso educativo y su calidad, generar un sistema educacional con bases sustentables para lograr calidad, generar un sistema educacional más equitativo e inclusivo y avanzar hacia la educación como un derecho garantizado por el Estado.

d. Textos informativos: correlato de las demandas estudiantiles en la prensa

Como fue posible apreciar en la descripción de las leyes y mensajes del corpus de investigación, el periodo que comprende las diversas reformas realizadas a la legislación chilena presentó como correlato una serie de manifestaciones de actores sociales que tuvieron a los estudiantes secundarios y de educación superior como líderes y portavoces de las demandas estudiantiles. Tanto el movimiento estudiantil de 2011 y de 2014 tuvieron una amplia cobertura mediática, siendo el año 2011 el con mayor alcance y permanencia en el tiempo.

En razón de lo antes señalado, se incorporó al corpus el análisis de textos informativos, entendidos por ellos, noticias y reportajes, del diario de tiraje nacional El Mercurio durante el año 2011 y los meses de marzo a noviembre de 2014, considerando en una primera revisión aquellas noticias vinculadas al movimiento estudiantil. Posteriormente, se realizó una selección de aquellas que utilizaron como fuente directa o indirecta a representantes de los estudiantes y en las que aparecieron mencionadas sus demandas.

Se toman en consideración únicamente las piezas informativas de las secciones Nacional y Reportajes, por considerarse, por una parte, que es en este tipo de texto donde se aprecia de mejor manera el modo en que el diario presenta las demandas estudiantiles considerando como fuentes directas o indirectas a los líderes del movimiento.

Se selecciona al diario El Mercurio, por su tiraje nacional y la fuerte influencia que presenta en el debate público, al ser considerado como un medio de referencia para los distintos sectores políticos y económicos.

El diario de tradición conservadora, pertenece al Grupo Edwards que controla parte del oligopolio que domina la prensa en Chile, siendo un medio que ha jugado un papel central en la política nacional en la historia contemporánea del país. Así lo destaca la periodista y académica, Maria Olivia Mönckeber, al señalar el rol que ha tenido el diario en cuestión en la historia contemporánea chilena y su sostenida figura de influencia en los tiempos actuales.

“Desde las páginas editoriales de El Mercurio, se fue diseñando, escribiendo y defendiendo la política de privatizaciones de empresas públicas y desregulaciones, desde los primeros tiempos del régimen militar, las reformas en las reglas del juego laboral de fines de los setenta, la reforma de la previsión y la instauración de salud privada de comienzos de los ochenta; la legislación universitaria y los cambios en la política educacional;(...)” (Mönckeberg, 2009, p. 105)

Selección de los textos informativos:

Para establecer el corpus final que sería analizado con los instrumentos propuestos en el estudio, se inició la revisión de las notas informativas de la sección denominada Nacional y los reportajes presentes en el diario El Mercurio para el año 2011 y el periodo que comprende los meses de marzo a noviembre de 2014. Ambos cuerpos, Nacional y Reportajes, fueron seleccionados debido a que ambos daban mayor relevancia a la incorporación de fuentes y demandas.

De una primera revisión abierta, donde el criterio de selección estuvo centrado en registrar las publicaciones que hicieran mención al movimiento estudiantil, se obtuvieron los siguientes resultados:

- De 2011 se seleccionaron 530 noticias vinculadas al movimiento estudiantil, las cuales fueron clasificadas en tres categorías: Incorporan como fuente a estudiantes (217), No incorporan a estudiantes como fuente (245) y aquellas que se refieren a la reforma educacional (68).
- Por su parte, para el periodo analizado del año 2014, se seleccionaron un total de 391 notas informativas, obteniendo según las categorías antes descritas: 106 noticias que contienen fuentes de estudiantes, 65 que no incorporan a los estudiantes como fuente y 220 informaciones centradas en la reforma educacional.

Dado que el objetivo de analizar los textos informativos fue conocer el modo en que la prensa construyó públicamente el discurso de los estudiantes, se seleccionaron noticias que contienen fuentes de estudiantes, en total 323, de las cuales se tomaron para el análisis aquellas en las que se hace referencia directa o indirectamente a las demandas de los estudiantes. En definitiva, el

corpus de análisis de las notas informativas corresponde a un total de 130 piezas, de las cuales 84 son de 2011 y 46 de 2014.

3.4 Instrumentos de Análisis: Atlas.ti y Matriz de Recogida de datos ACD

3.4.1 Atlas.ti como herramienta de codificación conceptual

Una primera aproximación al objeto de estudio se realizó mediante el software computacional Atlas.ti, herramienta de análisis cualitativo que permite organizar, reagrupar y gestionar la información, entregando múltiples opciones para su procesamiento. Entre los principales atributos de este programa se encuentra la posibilidad de efectuar una codificación de las distintas unidades del corpus de investigación, entendido éste como *“el proceso de asignar categorías, conceptos, o ‘códigos’ a segmentos de información que son de interés para los objetivos de su investigación”*. (Nicolini, 2015, p.17)

Atlas.ti, permitió llevar a cabo un procesamiento de la información en cuatro fases: (i) pre análisis, (ii) codificación, (iii) categorización e (iv) inferencia y descripción a partir de los resultados obtenidos (Nicolini, 2015). Siguiendo este esquema, se inició el trabajo de recolección de datos con la creación de la Unidad Hermenéutica y la incorporación de las unidades de análisis como documentos primarios al software.

Posteriormente se procedió a realizar una codificación abierta (San Martín, 2014), utilizando el criterio de aparición de los conceptos Derecho a la Educación y Equidad, para lo cual se tomó en consideración las menciones explícitas e indirectas. Este pre análisis permitió identificar tendencias temáticas que dieron lugar a una codificación conceptual, en el cual se elaboraron un listado de códigos que vinculaban al concepto principal como categoría general y los temas vinculados a este como subcategorías.

Cuadro N°2: Categorías generadas para la codificación conceptual

Derecho a la Educación	Equidad
<ul style="list-style-type: none"> •Derecho a la Educación - Descentralización •Derecho a la Educación - Acceso •Derecho a la Educación - Actores •Derecho a la Educación - Bien Público •Derecho a la Educación - Calidad •Derecho a la Educación - Derecho Social •Derecho a la Educación - Otras 	<ul style="list-style-type: none"> •Equidad - Discriminación •Equidad - Actores •Equidad - Compensación •Equidad - Otras •Equidad - Igualdad de Oportunidades

Fuente: Elaboración propia

Con los resultados obtenidos de la codificación y sistematización realizada a través del Software Atlas.ti se procedió al procesamiento de los datos, siendo posible cuantificar el número total de apariciones de cada categoría por unidad de análisis, identificar aquellas que concentraron el mayor número de menciones, así como reconocer aquellas citas o extractos de los documentos codificados que contenían la presencia de los códigos claves, denominados en el programa como coocurrencias.

En base al proceso antes descrito, se procedió a realizar un análisis cualitativo de la información obtenida, siendo posible trabajar con la herramienta de Redes o Network, la que permitió visualizar esquemas de relaciones de las citas contenidas en los códigos, otorgando la posibilidad de crear redes semánticas fundamentales para desarrollar categorías.

Esta primera parte del análisis permitió aproximarnos no solo los significados atribuidos a las dimensiones derecho a la educación y equidad, sino también a los actores⁴ e instituciones que participan en la producción y reproducción de representaciones sobre los conceptos en estudio, comprender los cambios en el discurso generados entre los periodos 2011 y 2014, además de acercarnos a la construcción discursiva que el diario nacional El Mercurio realizó durante ambos

⁴ La categoría actores se revisará en profundidad en conjunto con los resultados obtenidos del análisis crítico del discurso, en una dimensión aparte, debido a la relevancia que esta tiene para los objetivos del estudio.

años en lo referido a la selección de los hechos noticiosos y su consideración de las demandas estudiantiles. De este material, también se pudo obtener relaciones semánticas de los conceptos claves.

3.4.2 Descripción Matriz ACD

Luego de revisar, codificar, categorizar y sistematizar los datos obtenidos del procedimiento efectuado con Atlas.ti, se dio paso a la elección de las unidades de análisis a las que se les aplicaría la matriz de recolección de datos para el Análisis Crítico del Discurso (ACD). Lo anterior, se realizó a partir de los resultados arrojados por la codificación conceptual obtenida del software, considerando como criterios de selección, el total de códigos contenidos en cada unidad de análisis.

En consecuencia, se consideraron los tres mensajes presidenciales y las correspondientes leyes, ya que todas ellas concentraban un número importante de códigos. Posteriormente, se escogieron aquellas notas informativas y reportajes que conformaban el corpus de investigación bajo el nombre textos informativos y que contenían los códigos con mayor número de menciones, estableciendo como tope la presencia de 5 referencias por unidad de análisis. Todo lo anterior, dio como resultado un total de 42 documentos en los que se advertía la presencia de dos o más de los códigos seleccionados.

Estos códigos fueron elegidos por la relevancia que poseen para la construcción del concepto de derecho a la educación, en tanto interactúan con esta garantía constitucional, ya sea formando parte del ejercicio de él, o asociándose a la importancia en la provisión de este éste derecho para la sociedad. Selección final de códigos:

- Derecho a la Educación – Acceso
- Derecho a la Educación - Actores
- Derecho a la Educación - Bien Público
- Derecho a la Educación - Calidad
- Derecho a la Educación - Derecho Social
- Equidad – Igualdad de oportunidades

Considerando que el objetivo general de la investigación fue identificar las representaciones sociales sobre el derecho a la educación y la equidad, con especial énfasis en las estructuras ideológicas del discurso, se tomaron los niveles y dimensiones de análisis desarrollados por Teun Van Dijk (1990; 2003; Wodak y Meyer, 2003) y concentrados en la matriz construida y validada por Rodrigo Browne Sartori, en su investigación “Comunicación intercultural y periodismo intercultural. Análisis crítico de la construcción social de la realidad a través de la representación mapuche-peruano- boliviana en las noticias de la prensa diaria de cobertura nacional (Copesa y El Mercurio)”

De esta manera, se tomaron como referencia algunos niveles utilizado por el autor y se agregaron otros para adaptar la matriz a las unidades de análisis y el objetivo de investigación. En definitiva se trabajó sobre tres planos: 1. Plano de Significados/Texto, 2. Estructuras proposicionales y 3.Plano formal/Texto contexto.

Modelo Matriz de Análisis

1. Plano Significado/Texto.

Este plano permite conocer y analizar el contenido del documento, advirtiendo sobre sus temáticas generales, declaraciones e implicancias de la información presentada, destacando lo que se dice y lo que se omite.

1.1 Globales: Hace referencia a la temática general que se aborda, respondiendo a la pregunta por el ¿Qué se trata? de la pirámide invertida. Estos significados globales son también definidos como Macroestructuras Semánticas, incluyen la información más importante de un discurso, puede – incluso- contener la respuestas a las 6w utilizadas en el periodismo en el cuerpo de titulares de una noticia, lid o bajada. Estos significados globales no siempre aparecen explícitamente, por lo que se deben inferir del propio discurso.

1.2 Locales: Se pregunta por las implicancias que tiene la elección de ciertos conceptos, resaltando estrategias lógicas como los verbos más utilizados. *“Son el resultado de la selección que realizan los hablantes en función de los modelos mentales o de las creencias”.* (Van Dijk, en Woodak y Meyer, 2003, p. 154)

- 1.2.1 De carácter explícito o directo: ¿Qué o cuál palabra es la más utilizada?
- 1.2.2 De carácter implícito o indirecto: Aquello que no se dice, lo que no es evidente. Corresponde a implicaciones, presupuestos, alusiones o ambigüedades. *Se relacionan con las creencias subyacentes*". (Van Dijk, en Woodak y Meyer, 2003, p. 155)

2. Estructuras Proposicionales

Para efectos de esta investigación, y como eje central de los objetivos por ella planteada, se incorporó este nivel orientado a recoger la manera en que se conforma el relato, destacando el papel que se le otorga a los actores o sujetos de acción y los lugares comunes a los que se alude para sustentar los planteamientos presentados.

Así, las estructuras proposicionales del discurso, vale decir, aquellas *"ideas que pueden ser verdaderas o falsas o que (intuitivamente hablando) expresan un 'pensamiento completo' (...) Los predicados de proposiciones son más o menos negativos o positivos en función de las opiniones subyacentes (presentadas en los modelos mentales)"* (van Dijk, 2003b, p. 65)

2.1 Actores: Hace referencia al papel que cumplen ciertos actores en el relato, qué actor dice qué, en este sentido, permite poner atención al lugar que otorga el discurso ideológico a un hablante determinado, considerándolos como agentes, pacientes o beneficiarios de una acción. Asimismo, permite determinar la distancia social inherente en una relación de Nosotros y Ellos propias a este tipo de discursos.

La identificación de los actores, el rol que les asigna y el lugar en el que los sitúa al interior del discurso, denominado por van Dijk como Distancia social inherente, forman parte fundamental de los objetivos de la investigación, en tanto permite establecer sobre quien recae la responsabilidad de la educación, el rol del estado en su garantía y provisión, el papel de la comunidad educativa y de los sostenedores, todo lo cual entrega luces sobre el enfoque que se le está dando a la educación desde la perspectiva de cada uno de ellos.

2.2 Topoi o Lugares Comunes: Corresponde a aquellos argumentos preparados que se caracterizan por ser de dominio público, por lo cual son percibidos como criterios básicos para la

argumentación. Por ejemplo, la educación aporta al desarrollo del país, la libertad de enseñanza entendida como la garantía de la libre apertura de establecimientos educacionales.

3. Plano formal/Texto-Contexto

Permite efectuar una mirada más profunda sobre el documento analizado, con el fin de identificar aquellas ideas o enfoques que subyacen a las declaraciones realizadas de forma explícita o implícita en el primer plano. Asimismo, entrega un marco general sobre el cual se sitúa el análisis a través de la incorporación de una sección de contexto.

3.1 Estructuras formales sutiles: Se presentan como formas globales o locales que están menos sujetos al control consciente de los hablantes. En lo global, corresponde a superestructuras o esquemas generales canónicos, mientras que en lo local o particular, pueden estar expresados en oraciones ordenadas secuencialmente en las que la entonación, estructura sintáctica, estructuras proposicionales, figuras retóricas establecen la intención del discurso.

3.2 Nivel Contextual: Según Van dijk (2003) destacan el aspecto relevante de la situación social para quienes participan del discurso, son modelos mentales que controlan muchas propiedades de la producción y comprensión del discurso. En términos simples, encausan y dan coherencia a la interpretación del discurso, siendo posible identificar contextos sociales, políticos económicos o emocionales que aportan sentido a la comprensión del discurso.

“Estos aspectos formales y del significado del discurso dominante no solo expresan y ejercen el poder, sino que se adaptan a la construcción de los modelos mentales y las representaciones deseadas, esto es, se proponen influir, controlar y manipular la mente” (Van Dijk, en Woodak y Meyer, 2003, p. 160)

De este modo, el contexto nos permitirá situar la discusión sobre el derecho a la educación y la equidad, entregando una noción sobre el pronunciamiento del discurso en un determinado momento histórico, que incide en la manera en que demandas y reformas son posicionadas en el debate público, y se introducen en los entornos de decisión. A continuación, se presenta el modelo de matriz de recogida de datos para el análisis crítico del discurso:

Modelo de matriz de recogida de datos para el análisis crítico del discurso

Título Documento:		
Epígrafe:		
Fecha publicación:	Tipo Documento:	Sección:
1. PLANO SIGNIFICADOS/TEXTO. NIVEL TEMÁTICO		
1.1 NIVEL SIGNIFICADOS GLOBALES:		
1.2 NIVEL SIGNIFICADO LOCALES		
1.2.1 De carácter explícito o directo		
1.2.2 De carácter implícito o indirecto		
2. ESTRUCTURAS PROPOSICIONALES		
2.1 ACTORES		
2.1.1 Qué actores aparecen		
2.1.2 Cómo los define:		
2.1.3 Distancia Social Inherente		
2.2. TOPOI O LUGARES COMUNES		
3. PLANO FORMAL/TEXTO CONTEXTO		
3.1 Estructuras formales sutiles		
3.2 Nivel Contextual		

IV. MARCO TEÓRICO

En el presente capítulo se aborda el marco teórico que sustenta el estudio, el cual tiene su base en la triangulación teórica entre la teoría de la mediación social, el Análisis Crítico del Discurso y la acción pública, de manera de centrar la atención en los componentes ideológicos, cognitivos y de producción y reproducción de los discursos y su sentido.

Este comienza con la construcción teórica de los conceptos claves Derecho a la Educación y Equidad, realizando una revisión de las distintas perspectivas que abordan ambas categorías de análisis, de manera de construir y (de) construir su definición conceptual.

En el siguiente acápite se desarrollan las dimensiones teóricas desde las cuales se analiza el objeto de estudio antes mencionadas. Se inicia con el discurso y su análisis crítico, para luego detallar los conceptos centrales del ACD, las estructuras ideológicas del discurso y los tipos de discursos que componen el corpus de investigación.

Luego se desarrolla el enfoque de la mediación social en conjunto con la producción social de comunicación, considerando posteriormente la producción de sentido y construcción de realidad, la mediación como control de información, el papel de los medios de comunicación en la mediación y construcción de realidad, para finalizar con el análisis de los medios y la opinión pública.

En cuanto a las Políticas Públicas, se destacó el problema público y su abordaje, la relevancia de los actores, la construcción de la agenda pública y el papel de los movimientos sociales como promotores de cambio.

4.1 Construcción teórica de los conceptos claves: Derecho a la educación y Equidad

Construir y (de) construir teóricamente los conceptos claves a considerar en el presente estudio, adquiere relevancia si lo que se desea es conocer las distintas perspectivas teóricas que cruzan las categorías que guiarán esta investigación. Entre ellas se encuentran: Derecho a la educación y Equidad.

4.1.1 Derecho a la Educación

El derecho a la educación incorpora dentro de su definición conceptual enfoques teóricos que dan sentido a la educación y a su garantía legal y constitucional. Es por lo anterior, que se realizará una revisión epistemológica sobre el concepto de educación, para posteriormente describir el proceso por el cual se le ha incorporado a ésta como un derecho en la legislación Chilena con especial énfasis en su definición actual.

a. Conceptualización de la Educación

Como promotora de conocimiento, se ha depositado sobre ella, desde la misión transformadora de entregar los caminos para la movilidad social y generar riqueza agregada (Requena y Bernardi, 2005), hasta la de transformarse en un catalizador más de las relaciones globales, a partir de la extensión de los procesos formativos que se posicionan más allá de las fronteras (Iglesias, de Miguel y Trinidad, 2009). La educación, también se ha visto influenciada por los cambios estructurales de la sociedad actual, integrando a nuevos grupos sociales a través de la ampliación de la cobertura educativa, la alfabetización masiva, la escolarización general, la feminización del estudiantado y el acceso a la educación superior.

Una de las disciplinas que ha construido epistemológicamente el concepto es la sociología de la educación. A partir de ésta es posible identificar diversas corrientes que atribuyen a la educación y a la escuela sentidos distintos de acuerdo al objetivo que se espera alcanzar.

En los inicios de esta disciplina situamos a Comte, quien observa la educación desde una mirada positivista, con énfasis en la filosofía como guía de un proceso de enseñanza que permite dar orden tras la crisis que experimentaron el sistema feudal y las monarquías. Por tanto, su modelo

de enseñanza se basa en el orden material interno y externo, en una racionalidad científica con acceso universal y dirigida a los sectores más populares (Flecha y Serradel, En: Fernández, F., 2003). Esta democratización del conocimiento, por tanto, centraría su mirada en la utilidad del conocimiento científico.

Por otra parte, es posible encontrar a quienes plantean que la educación juega un papel central en el desarrollo de la sociedad, debido a que partir de ella se establecen los primeros procesos de aprendizaje de las normas y valores sociales con los que el ser humano se integra a la sociedad.

Bajo este paradigma es posible identificar la mirada funcionalista de Talcott Parsons, que centra su atención en la orientación de aprendizajes valóricos, morales, cognitivos y de destrezas (Ortega, R. 2007) que le permitan a los educandos desempeñar un rol determinado en la estructura social durante su adultez. Para este autor, será la selección y colocación de los recursos humanos en el sistema de roles de adultos, lo que marcará su posición dentro del sistema social (Parsons, T. 1971).

En este sentido, en Parsons destaca la misión de inculcar el valor de los logros en los niños por medio de la educación, incorporando el factor meritocrático, como vía de estatus social y como puente entre los valores particulares aportados por la familia y los valores universales entregados por los procesos formativos. (Giddens, 2006)

Otro de los enfoques que pone énfasis en el logro educativo como parte esencial del logro ocupacional, son aquellas teorías que adscriben a lo que algunos denominan como utilitarismo económico. Para estas, la educación influye en la posición social y económica, y por ende, en el bienestar material de los individuos. Se desprenden de esta línea (Requena y Bernardi: 2005): (I) Teoría del Capital Humano, (II) Teoría Credencialista y (III) Teoría de las Señales.

(I) Teoría del Capital Humano (Becker 1983, Schultz, 1983)

Desde una perspectiva funcionalista, observa la relación educación – ocupación, a partir de la dicotomía adscripción y logro. Por una parte, la adscripción se vincula con lo heredado (raza, sexo, clase, origen), mientras que el logro, es percibido como algo que se consigue a lo largo de la vida a través de la educación u ocupación. Por tanto, la condición ocupacional del individuo se obtiene principalmente mediante los logros obtenidos, más que por los factores adscritos.

El sistema educativo debe transformar, por tanto, el talento de los individuos en competencias y habilidades para desempeñar ocupaciones importantes. Esta desarrolla una visión económica de la educación, como una acumulación de inversiones, la que aumenta la productividad individual por medio de competencias y habilidades, y mejora sus oportunidades de ingreso una vez que los educandos empiezan a trabajar.

En este sentido, el capital humano impulsa el crecimiento de las economías contemporáneas, otorgándole a los empleadores la posibilidad de que pueden conocer exactamente el nivel de productividad (potenciales) de sus empleados y pagarlos de manera correspondiente.

(II) Teoría Credencialista (Collins, 1989)

Para este enfoque teórico, los títulos educativos son credenciales que certifican la pertenencia a determinados grupos de estatus, que comparten una cultura, valores y visiones de mundo.

Los procesos de logro ocupacional, por tanto, están gobernados por grupos dominantes de estatus que definen los requisitos educativos, controlando y limitando el acceso a sus posiciones privilegiadas.

(III) Teoría de las Señales (Sorensen y Kalleberg, 1981)

Según esta visión, el nivel de estudios es un indicador del potencial de aprendizaje y formación de los candidatos a un puesto de trabajo. La capacidad de emitir señales de los títulos educativos, depende del número de egresados con un nivel determinado de cualificación educativa.

Por tanto, éste último enfoque presenta el valor de la educación como algo relativo. Lo que cuenta, en definitiva, no es cuánta educación tiene un candidato, sino cuánta más con respecto a los otros.

Los tres enfoques antes expuestos presentan a la educación como un factor de promoción social clave en las sociedades contemporáneas. Para estas perspectivas, la educación se constituye como un buen vehículo para alcanzar los logros de una ocupación que dé acceso a una serie de bienes socialmente valorados.

Por su parte, Emile Durkheim, plantea la educación como un hecho social, como parte de un proceso de adquisición de los elementos inmateriales que conforman la cultura, el que se lleva a cabo a través del proceso de socialización secundaria. En él, la escuela se transforma en uno de sus principales agentes de socialización, cumpliendo con el rol de transmitir conocimientos y normas regladas.

Cuestionando los planteamientos de Kant y Mill que sitúan a la educación como un medio para desarrollar la perfección en cada individuo según su naturaleza, en su obra *Educación como socialización*, Durkheim (1976) destaca la importancia de instituciones externas que entregan las directrices al proceso formativo, con especial énfasis en la historia que antecede al individuo y las costumbres e ideas que surgen de la vida en sociedad. Así, el sistema de educación se ve influenciado por la religión, la organización política, el nivel de desarrollo de las ciencias, las condiciones industriales, entre otros.

“Desde el momento en que la educación es una función esencialmente social, el Estado no puede desinteresarse de ella. Al contrario, todo lo que guarde alguna relación con ella tiene que quedar sometido de algún modo a su acción superior” (Durkheim, 1976, p. 105)

Cabe destacar que Durkheim (1976) sitúa a la educación como un elemento central para la cohesión social, por cuanto pone en común prácticas, ideas y sentimientos, que se inculcan a los educandos indistintamente de cual fuere su categoría social.

En la actualidad, esta función se ha visto reforzada producto de la transformación de la familia como agente primario de socialización, donde la adquisición de normas básicas como el sueño, la comida, el lenguaje y las creencias elementales, dejan de ser competencia exclusiva del núcleo familiar para pasar a manos de las instituciones de educación pre escolar y guarderías infantiles, que sirven de apoyo a la incorporación de la mujer al mundo laboral. (Guerrero, 2002, p. 36-37)

Desde una mirada crítica, hay quienes destacan que la educación entrega una formación simbólica y cultural. Autores como Pierre Bourdieu y Passeron (1967, Bourdieu 1997), destacan la relación existente entre el origen social y el acceso al capital cultural que la escuela entrega a sus alumnos. Las instituciones educativas se constituyen, desde esta perspectiva, en el medio por el cual se

prolongan las desigualdades sociales y económicas, a través de la contribución que estas realizan a la distribución del capital cultural y a la reproducción de la estructura del espacio social.

“La reproducción de la estructura de la distribución de capital cultural se opera en la relación entre las estrategias de las familias y la lógica específica de la institución escolar. Ésta tiende a proporcionar el capital escolar, que otorga la forma de títulos (credenciales), al capital cultural detentado por la familia y transmitido por una educación difusa o explícita en el curso de la primera educación”. (Bourdieu, 1997, p. 108)

El proceso formativo se transforma, por tanto, en un refuerzo para la transmisión de valores, actitudes y hábitos adquiridos en los primeros años de formación, sustentados en las posibilidades de escolarización y los privilegios culturales alcanzados por cada alumno de acuerdo a su condición social. En este sentido, el medio estudiantil se caracteriza por reproducir los valores de la clase acomodada, que al ser mayor en número, ejerce dominio por medio de su status sobre los alumnos de otras clases sociales. (Bourdieu, 1967).

Lo anterior, traza una *frontera social* (Bourdieu, 1997) que se proyecta al futuro, tanto en el hábitat y forma de vida de cada persona, así como en su situación laboral. Asimismo, el proceso de adquisición de la cultura escolar es considerado como un ejercicio de violencia simbólica, por cuanto a partir de éste se imponen significados y sistemas de simbolismos que al estar amparados por la escuela son considerados como legítimos (Bourdieu y Passeron, 1997. Citado en Ortega, 2007).

Esta legitimidad es también tratada por Louis Althusser quien presenta a la escuela como un espacio de reproducción de las desigualdades, a través de la cual se busca asegurar la dominación capitalista, práctica que es legitimada por el Estado, y por la cual establece a la escuela como un Aparato Ideológico del Estado.

Cabe destacar, que buena parte de esta mirada crítica tiene sus antecedentes en los aportes realizados por Karl Marx, quien cuestionaba la mirada emancipadora que el Estado imprimía sobre la educación para la clase obrera, destacando que ésta se constituía en una herramienta para el control ideológico ejercido por el Estado sobre el status quo. (Godoy, 2013, p. 138)

b. Derecho a la Educación desde una perspectiva jurídica

Tras su declaración como un Derecho Humano fundamental en 1948, el derecho a la educación es entendido como una garantía inherente a la persona, siendo consagrado como un derecho universal, de acceso gratuito y obligatorio. Este derecho es, a la vez, un derecho individual y social, económico y cultural, por cuanto se sitúa en el centro de la realización plena y eficaz de los derechos civiles y políticos (CESCR, 1999, citado en Nogueira, 2008)

“...como todos los derechos fundamentales, tiene un contenido esencial que constituye una base de aplicación directa e inmediata, que impide su desconocimiento o desnaturalización” (Nogueira, 2008, p. 210)

Diversos son los tratados internacionales y pactos que han abordado el Derecho a la Educación con especial atención en su objeto y en las garantías que los Estados firmantes deben cumplir para su aplicación. Cabe destacar, que al ser proclamado como un derecho humano universal a mediados del siglo XX, este pasó de ser un *“...derecho ciudadano, garantizado por el Estado, a concebirse como un derecho de todos los seres humanos, más allá de las fronteras nacionales”* (Gentilli, 2011, p. 67).

La constitución de la Educación como un derecho universal ha estado influenciada por cuatro acuerdos internacionales: La Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) como el punto de partida del debate internacional en torno a la universalización de este derecho, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de Naciones Unidas (1966) que viene a profundizar dichos preceptos, la Convención sobre Derechos del Niño (1989) y Educación para Todos (1990).

Los convenios antes señalados, construyen el derecho a la educación tomando como base los principios de igualdad y libertad de las personas, proclamada por la Declaración Universal de Derechos Humanos. Del mismo modo, presentan como principal objeto de la educación el alcanzar el pleno desarrollo de la persona, respetando los derechos humanos y las libertades fundamentales; éste *“favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las*

naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz” (Art. 26, Declaración Derechos Humanos).

Por su parte, el Pacto Internacional, pone énfasis en el papel de la educación como herramienta para capacitar a las personas en la participación efectiva en la sociedad, la que se complementa con la interpretación otorgada por la observación General N° 13 de 1999 de dicho Pacto, que pone énfasis en cómo este derecho entrega autonomía a la persona, indicando a la educación como un medio para salir de la pobreza y como pieza fundamental en la emancipación de la mujer y la conquista de espacios de participación al interior de las comunidades.

Así, la educación permite el *“desarrollo moral, intelectual, espiritual, artístico y físico, mediante el cultivo de los valores que tienen como base fundamental la dignidad de la persona humana y el respeto a la promoción de los derechos fundamentales”*. (Nogueira, 2008, p. 214)

En relación al ejercicio de este derecho, la Convención sobre los Derechos del Niño, ratificada por Chile en 1990, puso énfasis en la necesidad de generar condiciones de igualdad de oportunidad que garanticen que todos los niños, niñas y adolescentes tengan acceso a educación (Art. 28). Lo anterior tomando como base una educación orientada al desarrollo de la personalidad de los educandos, y al *“respeto por los derechos humanos, por sus padres y su propia identidad cultural, así como a preparar al niño, a la niña y al adolescente para asumir una vida responsable en una sociedad libre”*.

Una interpretación contemporánea de los convenios antes descritos fue la realizada en 1990, en la Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos, que incorporó al debate objetivos centrados en la promoción de una igualdad entre los sexos, el respeto al medio ambiente y enriquecimiento de la herencia cultural, lingüística y espiritual común. Considera a la vez, a la educación como una herramienta para potenciar los valores culturales y morales comunes sobre los que la sociedad asienta su identidad y dignidad. (Declaración Mundial, 1990)

c. Educación como un Derecho Social

El derecho a la educación es a la vez comprendido por diversos autores como un derecho social universal, por cuanto señalan que la educación es una garantía legal a la que toda persona en su condición de ciudadano accede, considerándola como una prestación pública que le permite integrarse y participar en una comunidad. (Atria, 2014; Zapatero y Garrido, 2009)

“En palabras del Comité DESC, el derecho a la educación es ‘el epítome de la indivisibilidad y la interdependencia de todos los Derechos Humanos’ Observación general N°11 (1999) planes de acción para la enseñanza primaria. (Bustos, 2014, p. 75)

Los derechos sociales encuentran su origen contemporáneo en los tratados internacionales sobre derechos humanos y en buena parte de las constituciones nacionales, siendo un eje transversal de este tipo de derechos otorgar dignidad y autonomía para todas las personas en igualdad de condiciones.

Asimismo, para autores como Zapatero y Garrido (2009, p. 43) los derechos sociales podrían entenderse desde un sentido objetivo, como aquellas normas que le permiten al Estado equilibrar las desigualdades sociales, mientras que desde un sentido subjetivo, este tipo de derechos corresponderían a las facultades o potestades jurídicas que tienen los individuos para acceder a derechos y prestaciones directas o indirectas proporcionadas por los poderes públicos, beneficios que son inherentes a su participación como miembro de la sociedad.

Sin embargo, existen posiciones divididas en cuanto a su provisión. Por una parte, encontramos a quienes señalan que el acceso a educación, vivienda y salud, por nombrar algunos derechos sociales, depende de la disponibilidad de recursos económicos con los que cuenten los Estados. Bajo esta mirada, la protección de los mismos estaría condicionada al presupuesto nacional, siendo exigible para el Estado una provisión mínima destinada para los sectores más vulnerables.

Si bien esta perspectiva atribuye un rol central al Estado como garante del ejercicio de este tipo de derechos por todos los ciudadanos, existen posiciones que destacan que esto no significaría que sea de su exclusiva responsabilidad, siendo posible ser provisto por agentes externos, con la supervisión del Estado. Esto cobraría especial relevancia en el debate sobre el derecho a la

educación en nuestro país, al considerar que el propósito del bien provisto y su finalidad se encuentran en el seno de la discusión.

“Para los derechos sociales en cambio, la prestación estatal representa verdaderamente la sustancia, el núcleo, el contenido esencial del derecho: en casos como el derecho a la asistencia sanitaria o a la educación gratuita, la intervención estatal tiene lugar todas y cada una de las veces que el derecho es ejercido: la inexistencia de prestación estatal supone automáticamente la denegación del derecho” (Contreras, Francisco en Bustos, 2014, p. 173)

En un mismo sentido, Juan Carlos Flores (2014, p. 115) señala que la obligación de los poderes públicos para crear, controlar y financiar un sistema público educativo, es una consecuencia del carácter social del derecho a la educación, la que debe estar al alcance de todos los educandos, especialmente de aquellos que no pueden gozar de una educación pagada.

Desde una perspectiva crítica, el constitucionalista chileno Fernando Atria destaca que comprender el derecho a la educación -y las políticas sociales- como la acción del Estado a garantizar una provisión mínima, cuestiona el real sentido del derecho social. Esta respondería a una política de Estado focalizada, que para el autor, no haría más que reforzar la segregación al interior del sistema educacional. Una visión similar plantea Constanza Salgado, en Bassa, Ferrada y Viera, (2015) al destacar que los derechos sociales entendidos como acceso a un subsidio para los más pobres legitiman las desigualdades sociales.

Atria (2014, p. 42) destaca que el centro del debate sobre la educación como derecho social recae sobre el criterio de distribución del mismo, el cual debiese ser públicamente fijado y en general aplicable a todos. Para ello establece tres principios básicos:

- Ds1 El proveedor no provee porque de ese modo sirve su propio interés, sino porque sirve el interés del ciudadano.
- Ds2 El ciudadano tiene derecho a la provisión y el proveedor tiene el deber de proveer.
- Ds3 El proveedor no está en condiciones de establecer, unilateralmente, condiciones especiales de provisión caso a caso. Las condiciones de acceso, que especifican los márgenes del Derecho Ciudadano han de estar fijadas en un protocolo público aplicable a todos por igual.

A partir de estos principios el autor desarrolla una crítica al sistema educacional chileno vigente, con especial énfasis en la provisión del derecho social. Así, señala *“Cuando se trata de derechos sociales universales, el proveedor no puede invocar su propio interés para justificar medidas que afectan la provisión porque el derecho del que recibe no surge del contrato, sino de la condición de ciudadano”*. (Atria, 2014:136)

De esta manera, temas como la libertad de enseñanza, el lucro y la gratuidad en educación se sitúan en una discusión que enfrenta dos maneras de resolver la política pública vinculada con el derecho a la educación: la focalización versus la universalización del derecho. Para Atria lo central se encuentra en que no es posible someter la provisión de un derecho social a una lógica de mercado, donde la capacidad de financiamiento de los padres determine la calidad de educación a la cual se puede acceder.

d. Normativa chilena

Desde su incorporación al marco jurídico– constitucional chileno, la educación ha sido considerada como un elemento relevante en el desarrollo del país. En una etapa temprana, desempeñó un rol importante en la proyección de políticas que permitieran la emancipación y desarrollo de la nación, propias de la corriente independentista impulsada en 1811.

Desde esos años, destaca su importancia para el pacto social, al ser vista como una herramienta que otorga estabilidad y solidez a los principios y costumbres que sostienen a los gobiernos. Asimismo, se plantea como un proceso permanente, con presencia en todas las etapas de la vida de los individuos. (González, 2012, p. 90-91)

En la Constitución de 1822 se establece la responsabilidad del Estado y su aparato administrativo de proveer de educación, bajo criterios y contenidos uniformados. La libertad de enseñanza tendrá, también, una aparición temprana en la historia jurídica chilena, siendo 1865 el año en que se autoriza la libertad de culto y de enseñanza, incorporando a los privados en la tarea de educar.

La alta tasa de analfabetismo alcanzada en los inicios del siglo XX, impulsó la preocupación del Estado en la obligatoriedad y gratuidad de la educación, quien relevó la responsabilidad de un

tercer actor en el proceso formativo, los padres. Todo lo anterior inició el debate, aún vigente, sobre el papel que le cabe al Estado en materia educacional. (González, 2012)

Con la ratificación de los acuerdos internacionales por el Estado chileno, desde mediados de siglo pasado, se incorporó una mayor exigencia al sistema educativo chileno y a su marco regulatorio, especialmente en lo relacionado a la universalidad del ejercicio de este derecho. Así, la Constitución vigente reconoce el Derecho a la educación como una garantía para todos que debe asegurar el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida.

Por su parte, en la normativa legal que actualmente rige a la educación en Chile se presenta la educación como un instrumento que permite a las personas *“alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas”* (LGE, 2009). La norma también deposita sobre la educación el medio para fomentar el respeto a la diversidad multicultural, capacitar a las personas para una participación tolerante, solidaria y activa en la comunidad que contribuya al desarrollo del país.

En definitiva, la transmisión de valores y normas, así como los beneficios que reporta a futuro como un instrumento para la movilidad social, constituyen la base del concepto de educación. Éste se presenta como el medio por el cual los individuos aprenden lo necesario para insertarse en la sociedad, y posicionarse en base a los logros, credenciales o estatus allí obtenidos. Para efectos de esta investigación nos parece importante tomar la dimensión de reproducción cultural y posicionamiento social, como ejes centrales del estudio, entendiendo el análisis del derecho a la Educación, a partir de la composición de estos factores. Lo anterior, con el fin de avanzar hacia la identificación de las representaciones sociales presentes en ciclo regulatorio que generó la Ley General de Educación que actualmente norma los procesos educativos.

4.1.2 Equidad

Para la Real Academia Española de la Lengua, Equidad, en su acepción más adecuada al tema de nuestra investigación, es la *“Disposición del ánimo que mueve a dar a cada uno lo que merece”*. En esta primera definición es posible identificar una intención o sentido orientado hacia la justicia distributiva, elemento que se repite en los autores consultados, entendiendo por ésta la distribución de las condiciones y bienes que afectan al bienestar individual (Deutsch, citado en Latorre, et al).

El concepto de equidad es ampliamente utilizado en el debate sobre educación, principalmente en su relación con el término igualdad. Aunque existe un amplio debate respecto de la distinción entre uno y otro, es usual que se les tienda a utilizar como sinónimos.

Lo que distingue al primero del segundo es que la equidad es asociada a un juicio moral o ético, que apunta a la búsqueda de imparcialidad o justicia social para conseguir la igualdad. En este sentido, deben garantizarse todos los instrumentos necesarios para que los individuos puedan alcanzar la igualdad, aun cuando esto signifique generar estrategias diferenciadas o de discriminación positiva para la población más vulnerable.

“Si la igualdad involucra el reconocimiento de que toda persona, en forma independiente de su raza, sexo, credo o condición social, debiera tener los mismos derechos, posibilidades y oportunidades; la equidad, en cambio, apunta a la búsqueda de la justicia para que exista igualdad, dando un trato especial a quienes están en desventaja o son discriminados” (Espinoza, 2009:19 En: Latorre, et al)

Siempre bajo la perspectiva de la justicia distributiva, para el Consultor de Unicef Cristian Bellei (2003), el concepto de equidad en el sistema educativo chileno se entiende a través de tres niveles: *“i) que todos los estudiantes alcancen el nivel considerado básico, ii) que los resultados escolares no estén sistemáticamente asociados a las condiciones de origen de los estudiantes, y iii) que las desigualdades de resultados finales entre quienes acumulan más y menos capital educativo no sean extremadamente amplias”*. Así, vuelve a aparecer en la discusión un sentido de equidad

orientado a dotar al sistema de herramientas que permitan ofrecer los recursos necesarios para acceder y permanecer en el mismo en igualdad de oportunidades.

Tras un análisis realizado sobre las publicaciones dedicadas a la equidad en el sistema educativo, Oscar Espinoza (2002, 2007) desarrolló un marco teórico en el que se define el concepto de equidad en función de los recursos (financieros, sociales y culturales) y los distintos estadios del proceso educativo (acceso, permanencia, logros y resultados).

Así, identificó en concepto de equidad asociado a tres dimensiones:

- (I) Equidad para la igualdad de necesidades: Garantizar que todas las personas que tienen las mismas necesidades obtengan la misma cantidad de recursos financieros, sociales y culturales.
- (II) Equidad para iguales capacidades: Asegurar que todas las personas con cierto potencial tengan la misma cantidad de recursos financieros, sociales y culturales.
- (III) Asegurar que las personas que alcanzan o cuyos padres alcanzan el mismo nivel educativo tengan recursos iguales.

Finalmente, para analizar el caso chileno, presenta una tabla que agrupa las tres dimensiones antes señaladas, estableciendo el siguiente modelo de equidad:

Tabla N°3: Dimensiones modelo equidad

Concepto		ETAPAS PROCESO EDUCATIVO			
	Recursos	Acceso	Permanencia	Logros (Output)	Resultados (Outcomes)
Equidad	Garantizar que todas las personas con las mismas necesidades, capacidades y logros obtengan la misma cantidad de recursos financieros, sociales y culturales	Permitir que todas las personas con similares necesidades, capacidades y logros tengan acceso a una educación de calidad	Resguardar que los estudiantes con iguales necesidades, capacidades y logros permanezcan en el sistema	Salvaguardar a los estudiantes con iguales necesidades, capacidades y éxitos académicos anteriores para que obtengan logros similares en términos de calificaciones	Asegurar que aquellas personas con iguales necesidades, capacidades y logros obtengan similares empleos, nivel de ingresos y poder político

Fuente: elaborado por Latorre, González y Espinoza (2009) con base en Espinoza (2002; 2007)

Lamaitre (2005), junto con realizar una distinción similar a la de Espinoza respecto de la interpretación de equidad en las distintas etapas del proceso formativo, muestra una mirada positiva de éste, destacando que ésta debe estar presente a lo largo de las distintas etapas educativas y materializarse en diversas ayudas destinadas a los estudiantes con menos recursos económicos. De esta manera destaca que en el actual sistema educativo se generan discriminaciones que ponen barreras para el desarrollo o buen desempeño de la población más vulnerable, principalmente en lo relacionado a la gama de oportunidades de estudio, a su imposibilidad de acceso y permanencia en la educación superior, así como en los resultados obtenidos.

Por su parte, la Ley General de Educación, coincide con las perspectivas antes señaladas y define el concepto de equidad en el sistema educativo, poniendo énfasis en asegurar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades, generando un apoyo especial para aquellas personas o grupos que lo requieran.

a. Otra mirada a la equidad

El impacto de un sistema inequitativo es visto por instituciones como la UNESCO, con directa incidencia en la participación desigual en la educación, manteniendo o potenciando las brechas entre ricos y pobres. (Umayahara, 2004). Lo antes señalado toma como base un sistema educativo desigual que requiere de estrategias diferenciadas para alcanzar la igualdad, tal como lo hemos visto en las interpretaciones anteriores del concepto. Bajo este modelo el derecho a la educación estaría sujeto a los recursos que los Estados pueden entregar de manera accesoria a los grupos más vulnerables.

“En rigor, en América Latina no existen sistemas nacionales de educación, sino circuitos educativos diferenciados a los que accederán casi todos los niños y niñas en edad escolar: para unos, los más pobres, una escuela precaria y sin condiciones para tornar efectivo su derecho a la educación; para otros, los que disponen de mejores condiciones de vida, circuitos educativos que abrirán oportunidades y espacios para su desarrollo personal y profesional” (Gentilli, 2011, p. 16).

No obstante, una mirada distinta al concepto de equidad es tomada por los estudios de género. Para estos, la igualdad es entendida como la no discriminación de personas por razón de sexos,

mientras que el concepto de equidad, al estar sustentado en un sentido de justicia, es interpretado como el dar a cada cual lo que le corresponde, incorporando a su definición una valoración que puede llegar a ser discutible o relativizada, en oposición al derecho a ser tratados por iguales, garantizado como un derecho fundamental.

“...con la equidad no sucede lo mismo porque la equidad no está aparejada a la no discriminación de manera que según cada quien entienda lo que es justo para las mujeres, así será la equidad que se les brinde”. (Facio, A. s.f. p. 2)

Si se toma esta interpretación de equidad y se aplica al sistema educativo, es posible evidenciar una relación similar, por cuanto la equidad, como hasta ahora ha sido entendida en el discurso en torno a la educación, reconoce la segmentación de la sociedad y su reproducción en el sistema educativo, justificando un trato diferenciado según el capital económico y cultural de los estudiantes, en los términos que Bourdie lo plantea.

En este sentido, la necesidad de generar instrumentos y entregar recursos que permitan a los más vulnerables acceder y permanecer en el sistema formal de educación, así como obtener logros y resultados al interior de éste, viene a sostener la discusión sobre la base de un sistema equitativo que de igual manera cae en la discriminación y en un ejercicio diferencia del Derecho a la Educación.

4.2 Dimensiones teóricas desde las que se analiza el objeto de estudio

4.2.1 Análisis Crítico del Discurso

a. El discurso y su Análisis Crítico

El discurso para Michel Foucault (1973), surge de un ejercicio de exclusión, vale decir, de la prohibición de decir ciertas cosas. La producción de éste es, por tanto, controlada, seleccionada y distribuida por procedimientos que buscan vigilar el poder y los peligros que estos suscitan. A partir de esas restricciones se revela su vinculación con el deseo y el poder: “(...) *el discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha (...)*” (Foucault, 1999, p. 15)

La perspectiva Foucaultniana nos conduce hacia la reflexión en torno a la dominación que se ejerce por, sobre y a través del discurso. Su visión crítica del propio concepto, nos permite adentrarnos en una dimensión más profunda que sobrepasa la reducción de éste al texto y al habla como medios de expresión, considerando al lenguaje como una fuerza social que “*sirve para legitimar las relaciones del poder organizado*”. (Habermas, en Van Dijk (Comp.)2003:19).

Con anterioridad, desde la lingüística (Saussure, 1945 y Peirce, 1978) se observaron los primeros acercamiento hacia una mirada más profunda del la concepción del lenguaje, considerando su papel como mediador para describir e interpretar la realidad e intervenir en ella.

Fue por tanto, la noción del lenguaje como constructor de sentido la que abrió las puertas hacia la reflexión en torno a las prácticas discursivas y su producción, siendo Foucault el que se adentró en la formación del discurso con mayor profundidad, considerando a éste como “*el conjunto de reglas que en un determinado momento histórico regula y determina las modalidades enunciativas, la formación de los conceptos, las estrategias posibles, y la formación de los objetos*” (Foucault, 1970 citado en Szurmuk y Mckee, 2009, p. 89).

Es así como encontramos en Foucault los primeros lineamientos hacia la concepción del Discurso como práctica social basada en un sistema de representaciones y con una función mediadora. Esta perspectiva se posiciona bajo los principios contenidos en la teoría crítica y en los aportes de

figuras como Jürgen Habermas, Antonio Gramsci, Luis Althusser, marco general en el que se sitúa el Análisis Crítico del Discurso (ACD), principalmente desde el enfoque desarrollado por Teun Van Dijk, autor de referencia para este estudio.

Esta influencia queda de manifiesto en el modo que el ACD observa al lenguaje como práctica social (Fairclough y Wodak, 1997) y a las relaciones de dominación, discriminación, poder y control, a través del análisis de las estructuras sociales de producción del discurso y de los procesos mediante los cuales los individuos o los grupos les interpretan o dan sentido.

Para el ACD el término crítico es entendido de dos maneras: por una parte, se vincula a los aportes de algunos lingüistas críticos de la escuela de Frankfurt y otros autores señalados más arriba, mientras que los investigadores contemporáneos que iniciaron esta disciplina a finales de los años ochenta y principios de los noventa, lo asocian al compromiso social de éstos que se expresa en una postura política y autocrítica frente al objeto de estudio (Ruth Wodak, en Van Dijk [Comp.], 2003).

A su vez, el análisis crítico toma esta noción considerando como eje central de sus investigaciones el estudio de la desigualdad social y su legitimación a través de lenguaje, ámbito clave para la investigación que aquí se presenta.

Desde los estudios culturales esta perspectiva crítica también se ve reflejada en el análisis del Discurso y la semiología por autores como Stuart Hall, mientras que desde Latinoamérica, las investigaciones sobre la cultura han observado la relación discurso, significación, hegemonía, subjetividad e imaginarios (Richard, 2010), a través del estudio de lo subalterno, la otredad, la colonialidad y el poscolonialismo.

Los estudios culturales latinoamericanos (López y Pérez, Szurmuk y McKee [Coord.], 2009, p. 89-92) hacen suya la noción de discurso como práctica social bajo la perspectiva de Foucault, a través de estudios como los realizados por Nestor García Canclini (2004), centrados en las condiciones de producción y circulación simbólica de las manifestaciones culturales, donde el sentido discursivo que la sociedad otorga a dichas manifestaciones es un punto relevante en su obra.

Jesús Martín Barbero (1987), desarrolló una de sus líneas de investigación en aquellos formatos y soportes mediante los cuales se transporta el discurso. Considera las nociones de tiempo y espacio como ejes centrales en la generación de nuevos discursos que encuentran su forma de expresión en el uso de nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. Éstas, dan origen a un descentramiento del conocimiento donde las formas de circulación del saber no responden a los esquemas tradicionales.

Nelly Richard (1998), centra su análisis en la relación entre discurso y poder, principalmente en aquella que hace referencia al discurso subalterno, emanado desde la periferia. Observa como ejes fundamentales de éste la noción del lugar o posición desde la cual el hablante pronuncia el discurso y el poder que este detenta y ejerce a través del control discursivo sobre el acceso al poder y al conocimiento.

Uno de los elementos que diferencia al ACD de otros enfoques críticos es la relevancia que este otorga al contexto, considerando factores sociopsicológicos, políticos e ideológicos, que permiten observar el objeto de estudio desde una mirada interdisciplinar (Meyer, en van Dijk, 2003).

“Aunque el objetivo general del análisis social del discurso es comprender la relación entre las estructuras del discurso y los contextos sociales locales y globales, no parece que pueda establecerse una relación de esta clase sin incluir también otro aspecto fundamental de la interacción social y la sociedad, esto es, las representaciones mentales socialmente adquiridas y compartidas que definen a las culturas y los grupos, y que organizan y supervisan sus creencias además de sus prácticas sociales y discursos.” (van Dijk, 2000, p. 64)

Otro de los aportes que realiza el ACD, específicamente el desarrollado por van Dijk es la introducción de un plano sociocognitivo que considera la existencia de una mediación en la relación entre lenguaje y sociedad (Meyer, en van Dijk, 2003). De esta manera el discurso es definido como una práctica social en la que interactúan las representaciones o percepciones sociales compartidas, tales como el conocimiento, las actitudes y las ideologías.

Entenderemos, por tanto, el discurso como *“un fenómeno práctico, social y cultural”* (Van a Dijk, 2000, p. 20), un acto comunicativo que nos permite participar en una interacción social, y en cuya

producción y comprensión, juegan un papel importante el contexto social y cultural en que este se genera, así como las representaciones sociales.

b. Conceptos Claves del Análisis Crítico del Discurso

Teun van Dijk en su obra *El discurso como interacción social*, identifica cuatro conceptos claves, a los que los estudios críticos del discurso refieren con mayor frecuencia, a saber, acción, contexto, poder e ideología. Dichos conceptos adquieren relevancia para esta investigación por cuanto son transversales a las definiciones de discurso aquí revisadas y juegan un papel central en la triangulación teórica que aquí se propone. Dado que el autor ha bordado latamente estos conceptos en las diversas obras en las que ha sido compilador o autor, a continuación se rescatan las dimensiones de análisis que ponen énfasis en elementos que han sido observados como relevantes durante el análisis del objeto de estudio.

i. Acción

Por una parte, respecto del discurso como acción, se señala que éste cumple funciones sociales, políticas o culturales al interior de las instituciones, los grupos, la sociedad o la cultura en general. Desde esta perspectiva, actos como afirmar, aseverar, preguntar, responder o acusar realizados por un hablante en su posición de médico, docente o legislador, se constituyen como una práctica discursiva y social, cuyo propósito o intención es interpretada por otros, quienes le atribuyen un sentido en función del papel que el hablante desempeña como actor social.

Van Dijk, (2000, p. 25) ejemplifica lo antes señalado al destacar que una afirmación puede cumplir la función de un veredicto si es realizada por un juez o un jurado de un tribunal, y a la vez puede ser interpretada como una manera de impartir justicia (o injusticia) en un sistema legal.

Una situación similar ocurre con formatos periodísticos como el reportaje, cuya redacción forma parte de un acto de producción de un periódico construido por periodistas, pero a su vez, se constituye como “*las actividades y procesos de los media en la sociedad, por ejemplo en la provisión de informaciones o de entretenimientos, o incluso en la reproducción de la desigualdad (o su crítica)*” (van Dijk, 2009, p. 155). De esta manera, la acción comunicativa forma parte de un macro nivel en el que puede influir directa o indirectamente en los procesos sociales o relaciones globales entre grupos mediante la interpretación que sus integrantes realicen sobre ésta.

ii. Contexto

En una línea similar encontramos al contexto, concepto diferenciador entre el análisis crítico del discurso y otras disciplinas que observan a este desde una mirada más abstracta. Como primer eje, el autor destaca que el contexto sitúa al discurso en una situación social, que es interpretada por los participantes de dicha acción, en tanto miembros de un grupo o una comunidad.

Bajo esta mirada, el rol social de los participantes es una característica relevante del contexto, por cuanto las personas adaptan sus discursos a su identidad y a los papeles que los otros participantes desempeñan. Qué se dice, cómo lo dicen y cómo interpretan lo que otros dicen, vale decir, las estructuras del discurso, varían en función de las estructuras del contexto, como a su vez, este último puede estar también definido por la propia estructura del discurso. (van Dijk, 2000, p. 33)

Otros elementos que influyen en el contexto son las dimensiones de la situación social como el tiempo y el lugar o posición del hablante. Entenderemos por tiempo el periodo temporal en el que se lleva a cabo el discurso, ya sea en el marco de una reunión, una sesión o una clase, mientras que el lugar, aportará a la comprensión del discurso en razón de si el hablante se encuentra en frente, como un profesor o desde una posición elevada como un congresista. Estos también pueden ser privados o públicos, informales o institucionales, o considerar para su interpretación objetos típicos como banderas, uniformes, micrófonos, mobiliario, que definen estructuras especiales de habla frente a esos objetos.

Así, tanto los participantes, las acciones, el tiempo, el lugar específico y los objetos configuran el contexto local de la situación comunicativa que permite situar al discurso en un contexto social o global, que puede estar dado por ejemplo, por el sistema de enseñanza, el sistema legislativo o la justicia penal.

Desde una perspectiva cognitiva, los contextos son definidos como constructos de los participantes, es decir, éstos son contruidos y producidos como hechos relevantes por y para los participantes, a partir de la base común o las representaciones sociales por ellos compartidas. Estas interpretaciones subjetivas de la situación comunicativa que en psicología denominan

modelos contextuales, *“controlan la manera en que los participantes producen y entienden el discurso, permiten que los participantes adapten el discurso o sus interpretaciones a la situación comunicativa según sea relevante para ellos en cada momento de la interacción o comunicación, entre otros”* (van Dijk, 2012, p. 14).

Es importante destacar, que tanto las estructuras como la construcción de esos contextos se generan sobre una base social, sobre aquellas representaciones sociales mencionadas anteriormente, en las que encontramos cogniciones sociales compartidas como el conocimiento, las actitudes, ideologías, gramáticas, reglas, normas y valores (van Dijk, 2012, p. 40).

Otra dimensión relevante señalada por el autor que interactúa con la teoría del contexto es la de control. Éste pone énfasis en la manera en que los modelos contextuales y el conocimiento compartido por los hablantes controlan el proceso de producción y comprensión del discurso, esto no ocurre de forma directa, sino a partir de la interpretación que estos llevan a cabo.

De esta manera las variaciones del uso del lenguaje realizadas en el discurso, vale decir, las distintas maneras de referirse a un tema, se forjan a partir de una base común compartida o identidad de grupo que determina los aspectos relevantes de la situación social para ellos y que controla la manera en que los participantes hablan o comprenden el discurso. Variables sociales como *“el género, la etnicidad, clase o estatus ejercen un control más o menos fuerte dependiendo de la situación: no son condiciones necesarias, aunque con frecuencia constituyen condiciones suficientes de las variaciones discursivas”* (Van Dijk, 2012, p. 194). Lo anterior también se proyecta al discurso institucional donde se ejerce un control cognitivo o social a partir de la identidad del hablante que inicia el acto comunicativo.

Los participantes pueden, por tanto realizar una representación subjetiva de los aspectos relevantes de la situación social, a la vez que sitúan dicho discurso en una estructura social más amplia como grupos, organizaciones e instituciones, por lo que se considera, desde esta perspectiva, que los modelos contextuales constituyen la interfaz entre sociedad, interacción y discurso (Van Dijk, 2012, p. 318)

iii. Poder

Otro concepto relevante para comprender el discurso y su relación con la sociedad es el de poder. van Dijk (2000, 2009) desarrolla este concepto enfocándose en la interacción social que involucra la relación entre grupos sociales o instituciones, donde el poder se define como la capacidad de control que tiene un grupo sobre otro. Esto es compartido por Norberto Bobbio, Mateucci, y Pasquino (2002) quienes destacan que el poder reside en el hecho de que hay otro individuo o grupo que se ve inducido por quien o quienes tienen el poder, y que actuará según los deseos por ellos incitados.

La relación de poder se define por una acción que se ejerce de manera directa, a través de la coacción, o indirecta, mediante un control mental sobre las intenciones o propósitos de las personas, por medio de la persuasión o como resultado del temor a las sanciones, ya sea por el uso del texto o el habla. Pondremos atención sobre el poder ejercido indirectamente, en razón del objeto de estudio de esta investigación.

La relación de poder es asimétrica, por cuanto un actor social o un grupo puede influir en las acciones o decisiones de otros, con el fin de que estas beneficien o vayan en el sentido de la voluntad, los intereses y los valores de aquel que ejerce el poder (Castells, 2009). Se practica de esta manera, un control sobre el actuar y/o sobre las acciones comunicativas de las personas para sustentar o legitimar la reproducción del poder, lo que deviene en una restricción de la libertad de los sujetos para decir o hacer, promovido por normas, leyes o imposiciones.

El poder se instala, habitualmente, en las representaciones sociales compartidas por un grupo o una cultura como el conocimiento, las opiniones, las actitudes e ideologías (van Dijk, 2000). Es en la construcción de significados que se domina a través del discurso y que *“Se ejerce sobre los sentidos propuestos, los significados afirmados, las imágenes valorizadas, los deseos proyectados al futuro”* (García, en Szurmuk y Mckee, 2009, p. 211).

Sin embargo, para que el control social de un grupo pueda tener tal impacto sobre otro requiere no solo dominar la mente, sino además, poseer atributos o posesiones valoradas por la sociedad, las que habitualmente se encuentran distribuida de manera inequitativa, teniendo este grupo un

acceso privilegiado a riqueza, posición, rango, estatus, autoridad, conocimiento, entre otros (van Dijk, 2009).

Dichos atributos, por lo general, vienen acompañados de un acceso especial a recursos simbólicos como actos de habla, mandatos, órdenes, basados además en recursos socioeconómicos, legales o políticos. Este acceso diferencial a géneros, contenidos y estilos del discurso, va en directa relación con las formas de reproducción de la acción discursiva, mediante el control de las condiciones de producción material, articulación, distribución e influencia de los poderosos (van Dijk, 2009).

Los medios de comunicación suelen ser un ejemplo claro de lo antes descrito, por cuanto a menudo ejercen un control sobre la producción del contenido, los medios de distribución, el personal contratado, las orientaciones editoriales e incluso las materias que dominarán el debate público.

Esta noción de poder y discurso ha sido desarrollada ampliamente por el autor Pierre Bourdieu (2000) quien define la existencia de un poder simbólico, invisible, que se ejerce con la complicidad del dominado. Este acepta tal condición como parte inherente de la posición que quien detenta el poder posee, siendo incluso parte del ejercicio de dicho poder como receptor y mediador.

“El poder simbólico, poder subordinado, es una forma transformada – es decir- irreconocible, transfigurada y legitimada-, de las otras formas de poder: no se puede superar la alternativa de los medios energéticos que describen las relaciones sociales como las relaciones de fuerza y de los medios cibernéticos que hacen, de ellas, relaciones de comunicación, sino a condición de describir las leyes de transformación que rigen la transmutación de las diferentes especies de capital en capital simbólico, y, en particular, el trabajo de disimulación y de transfiguración (En una palabra, de eufemización), que asegura una verdadera transubstanciación de las relaciones de fuerza haciendo desconocer- reconocer la violencia que ellas encierran objetivamente, y transformándola así en poder simbólico, capaz de producir efectos reales sin gasto aparente de energía” (Bourdieu, 2000, p. 72).

Son varios los elementos a destacar de esta definición de poder simbólico. Como primer punto se destaca la legitimad que subyace a ese poder simbólico, a través de diversas formas de poder,

pone énfasis en los medios por los cuales se convierte el capital en capital simbólico y los efectos que este genera mediante una violencia que incorpora la fuerza en el reconocimiento de dicho poder como algo propio de tal relación.

Dicha transfiguración responde a un mecanismo de naturalización del control de unos sobre otros, a través de medios simbólicos y de grupos de elite que dominan el discurso y que ejercen el poder sobre la base de su capital simbólico obtenido del dominio del conocimiento, de la influencia en la jerarquización de temas, del control de los medios de distribución, del tiempo y el espacio en que estos se reproducen.

“Estas élites simbólicas pueden fijar las agendas de las discusiones públicas, influir en la importancia de los temas tratados, intervenir en la cantidad y el tipo de información, especialmente respecto a quiénes se retratan públicamente y a cómo se los pinta”(van Dijk, 2009, p. 66).

Todo lo anterior encuentra su correlato en la construcción del discurso público donde figuras como jueces, legisladores, docentes, médicos y empresarios pueden dominar la opinión pública a través estrategias de control del discurso que se manifiestan desde un micro nivel como la asignación de turnos en una conversación, la autopresentación en un discurso o publicación, la selección del tipo discursivo como las preguntas, entre otros. Asimismo, el impacto de dichas estrategias puede estar dado por el alcance o influencia que estos grupos de poder detentan.

Quien posee el poder sobre el discurso puede utilizar cualquiera de estas estrategias basadas en la jerarquía de su posición o rango para seleccionar la información según sus intereses, ya sea al dar énfasis positivo a aquello que le favorece u omitiendo o limitando la información que le desfavorece.

Lo anterior, es posible de evidenciar en el acceso desequilibrado o dificultoso que ciertos actores experimentan al participar en entornos institucionales de decisión, como medios de comunicación, instancias gubernamentales como mesas de diálogo, comisiones legislativas, entre otros. Este podría ser el caso de ciertas organizaciones sociales, niños, inmigrantes, personas con capacidades diferentes o grupos de resistencia.

iv. Ideología

Para el ACD el concepto de ideología es crucial en la comprensión de las relaciones desiguales de poder (Wodak, en van Dijk, 2003). El término fue acuñado en 1795 por el filósofo francés Destutt de Tracy quien lo definió como *“ciencia general de las ideas”* (Tracy, citado en Borja, 1997), sin embargo, este ha sido ampliamente trabajado por diversos autores siendo las palabras ideas o creencias las que se asocian con mayor frecuencia al término en cuestión.

Norberto Bobbio (2002) destaca dos tipos de significados para el concepto de ideología, los que ha pasado a denominar como débil y fuerte. Por una parte, encontramos el significado débil, que define a la ideología como el *“conjunto de ideas y valores concernientes al orden político que tienen la función de guiar los comportamientos políticos colectivos”*, esta acepción es utilizada con recurrencia por la corriente de las ciencias políticas. Por otra parte, el significado fuerte, nace de lo planteado por Marx, quien lo aplicaba para hacer referencia a una *“falsa consecuencia de las relaciones de dominación entre las clases”* (Bobbio, et al, 2002, p. 755)

La ideología es entendida también como aquello que el poder señala que hay que hacer, definiendo al destinatario, beneficiario o perjudicado por dicha acción (Borja, 1997). Esta noción comparte la perspectiva de Bobbio en cuanto a ser un medio para la dominación de un grupo sobre otro.

En una misma línea, pero con énfasis en los mecanismos sociales de la ideología, un referente para la definición de este concepto es Althusser (1989), quien teoriza sobre los aparatos ideológicos del Estado como aquellos sistemas o espacios que pueden ser objeto y a la vez lugar para imponer la visión de una clase dominante que detenta el poder del Estado en su concepción Marxista. De esta manera, *“ya no son los sujetos sociales y sus prácticas los que configuran las ideologías, sino que es la ideología la que constituye a los sujetos como tales”* (Faber, en Szurmuk y McKee, 2009, p. 148). Entre estos aparatos destacan el sistema religioso, escolar, familiar, jurídico, político, sindical, de información y cultural, todas instituciones mediante las cuales se presenta un número de realidades, que a través de la ideología dominante, dan cohesión a estos sistemas originalmente dispersos y que permiten reproducir las relaciones de producción.

Desde el enfoque de ACD la ideología es entendida como las *“creencias fundamentales de un grupo”* (van Dijk, 2003, p. 15; 2009), que dan cohesión y sentido a las visiones de mundo por ellos compartidas, y que se constituyen como el marco cognitivo que opera sobre el conocimiento, las opiniones y las representaciones sociales de sus miembros. Así, normas valores, propósitos y principios conforman el marco ideológico a partir del cual se interpretan y generan prácticas sociales que favorecen a los intereses de un grupo.

El teórico Manuel Martín Serrano observa el término desde una mirada mediacional, destacando que *“Las ideologías establecen constelaciones de significados que operan como constantes (estereotipos y prejuicios). En cada constante están estabilizadas las relaciones entre los significados que en ella se incluyen. (...) Son ideologías las mediaciones que reducen la disonancia entre los modelos y los actos.”* (Martín Serrano, 2008, p. 81, 99)

Bajo estas perspectivas que interpretan la ideología como un marco cognitivo, el discurso -como una práctica social- es entendido como un medio bidireccional, a través del cual es posible adquirir o aprender una ideología, así como posibilitar la persuasión para la reproducción del poder y la dominación de ciertos grupos.

De esta manera, la ideología es presentada como un sistema natural de valores, normas y objetivos en el que los intereses de los grupos dominantes tienden a ocultarse, legitimarse y reproducirse mediante la formación de consensos (van Dijk, 2009). En este contexto, el discurso cumple la función social de controlar y compartir las representaciones y posturas sobre determinados problemas sociales que refuerzan la pertinencia y acceso a un grupo determinado.

Estas constituyen, finalmente, las propiedades características de un grupo, como la identidad, la posición en la sociedad, intereses y objetivos. De tal manera que dichas creencias sociales (van Dijk, 2003), también se proyectan (en) y fundamentan las prácticas sociales de estos grupos, entre las cuales el lenguaje y el discurso juegan un papel fundamental. Es a través de estos donde se difunde, adquieren y modifican las ideologías.

Sin embargo, y en una línea similar a la planteada por Althusser (1989), van Dijk (2009) pone el foco en el papel que cumplen ciertas instituciones de reproducción ideológica, tales como los

medios de comunicación y la educación, las cuales se adquieren y se expresan ideologías a través del discurso. *“La dimensión ideológica del discurso público también depende de muchas prácticas no verbales, de estructuras organizativas y de otros aspectos relacionados con las empresas y las instituciones”* (van Dijk, 2003, p. 46). De esta manera, podemos encontrar prácticas de dominación enmarcadas en una relación profesional como las realizadas por médicos, profesores o periodistas, cuyo poder radica en la legitimación que les entrega el conocimiento que poseen.

Recogiendo las distintas miradas, podemos construir el concepto de ideología como aquellas creencias fundamentales o significados que operan como estereotipos o prejuicios, mediando entre los modelos por ellos contenidos y sus actos. Establecen, por tanto, una posición, una visión e interpretación del mundo acogida por los miembros de un grupo.

c. Estructuras ideológicas del discurso: caracterización del análisis ideológico del discurso

Existen ciertas propiedades del discurso que interactúan sobre las representaciones sociales y sus formas de control, estas se constituyen como parte central del Análisis Crítico del Discurso, por cuanto permiten relacionar las estructuras del discurso con las estructuras sociales y su variación en las prácticas discursivas.

Como se revisara en el punto anterior, las ideologías suelen estar inmersas en los discursos de manera subyacente, pudiendo ser controladas mediante el uso de recursos, unidades estructurales o estrategias del habla habitualmente utilizadas por ciertos miembros de un grupo en un contexto social, político y cultural determinado, ya sea para dominar una situación comunicativa, generar una distancia con los otros interlocutores, mostrar una mirada favorable sobre sí mismo, entre otros propósitos.

“El criterio básico es que las estructuras del discurso cumplen una función en la expresión y la comunicación persuasiva de las actitudes e ideologías polarizadas que nos representan a ‘nosotros’ como buenos y a ‘ellos’ como malos. Estos significados pueden intensificarse por medio de una entonación específica en el habla, de un titular a página completa en la prensa o de una ilustración en un libro de texto” (van Dijk y otros, 2000, p. 245)

De esta manera, son relevantes para la investigación que aquí se presenta las expresiones o significados del discurso que dan lugar a determinada clase de inferencias u otros procesos mentales (van Dijk, 2000), por cuanto permiten identificar las estructuras ideológicas del discurso (van Dijk, 1996, 2000, 2003; 2009) que fundamentan una postura ideológica al interior de las unidades de análisis seleccionadas.

Como primera aproximación a estas propiedades del discurso, encontramos la utilización de lo que van Dijk (1996) denomina semántica ideológica, en que se describe en términos positivos a los grupos a los que se pertenece, a sus miembros y adherentes (ingroups) y de forma negativa a los grupos ajenos o contrarios (outgroups). Esta ha sido ampliamente descrita -como lo recoge el autor- por perspectivas como las teorías de intergrupos, las teorías de estereotipos y los estudios sobre cogniciones sociales (Fiske y Taylor, 1991; Hamilton, 1991; Semin y Fiedler, 1992; Turner y Giles, 1981). A continuación, se presenta una tabla (van Dijk, 1996) que resume algunos de las descripciones y atribuciones que se realizan bajo esta distinción de nosotros y ellos, considerando estrategias aplicadas a diferentes niveles y dimensiones del texto y del habla.

Tabla N°4: Descripción / atribución de acción positiva

Grupos de pertenencia (ingroup)	Grupos ajenos (outgroup)
Énfasis	Sin énfasis
Aserción	Denegación
Hipérbole	Subestimación
Topicalización	De-topicalización
- oracional (micro)	
- textual (macro)	
Alto, posición prominente	Bajo, posición no prominente
Poner en encabezado, resumir	Marginación
Descripción detallada	Vaguedad, descripción general
Atribución a la personalidad	Atribución al contexto
Explícito	Implícito
Directo	Indirecto
Ilustración narrativa	Sin narración
Soporte argumentativo	Sin soporte argumentativo
Control sobre la imagen	Sin control sobre la imagen

Fuente: Teun van Dijk, 2006.

En una misma línea, el autor presenta ciertas tendencias o recurrencias en el discurso ideológico, donde es posible identificar los siguientes tópicos, significados locales e implicaciones (van Dijk, 1996):

- **Descripciones Autoidentitarias:** Se hace referencia de forma positiva a ciertos atributos que refuerzan la identidad del grupo y delimitan las pautas de diferenciación con los otros grupos, ya sea por características como el género, la raza, etnicidad, religión, origen o posición social.
- **Descripciones de Actividad:** Propio de los grupos que se definen por lo que hacen, este tipo de recursos es utilizado por profesionales y activistas como periodistas, médicos, ecologistas. De esta manera, preguntas como ¿Cuáles son nuestras tareas?, ¿Qué es lo que hacemos?, ¿Qué se espera de nosotros?, ¿Cuáles son nuestros papeles sociales?, permiten poner énfasis en las tareas por ellos realizadas para diferenciarse de otros.

- **Descripciones de propósitos:** Se centra en los fines o propósitos positivos en que el grupo se basa para realizar u omitir una acción. De esta manera, se da énfasis a objetivos que sustentan el carácter ideológico de ciertas acciones que refuerzan el modo en que se auto evalúan o son evaluados por otros
- **Descripciones de normas y valores:** Catalogar conductas o hechos como buenos o malos en función de los valores que definen al grupo que juzga, es otra de las características del discurso ideológico. Así es posible identificar tendencias en las apreciaciones sobre la verdad, la justicia, la igualdad que permitirán calificar el comportamiento de otros como correcto o incorrecto, antidemocráticos, intolerantes, ineficientes, entre otros.
- **Descripciones de posición y relación:** Otra manera de reforzar la identidad de los grupos es haciéndolo en función de otro que recibe la acción comunicativa, acentuando la posición que detenta el emisor. De este modo, relaciones entre un profesor y un alumno o un periodista y su público, están mediadas por una posición de poder donde es posible encontrar énfasis en el conflicto, la desacreditación o la polarización de las posturas.
- **Descripción de los recursos:** Como se revisó más arriba, el control sobre el acceso al conocimiento, fuentes de información o entornos de decisión refuerza una posición de poder de algunos grupos, lo que genera una definición de si mismos basados en el acceso o no a ciertos recursos. Por ejemplo, las personas de escasos recursos o las minorías pondrán énfasis en la falta de acceso a ciertos derechos que los posiciona en un terreno desigual.

El Análisis Crítico del Discurso también ha centrado sus investigaciones en el estudio de las estructuras discursivas, dado su constante interés por el análisis de reproducción del discurso de la dominación en las sociedad, a través de ciertas propiedades que controlan las representaciones sociales y creencias compartidas (van Dijk, 2000, 2003, 2009).

En este marco, van Dijk (2003) centra su análisis en propiedades del discurso como el significado del mismo, el que se construye a partir de diversos recursos como temas, nivel de descripción o grado de detalle, implicaciones o suposiciones, coherencia local, sinonimia y paráfrasis, contraste, ejemplos o ilustraciones, negaciones.

Inmersos en las estructuras ideológicas también se encuentran las estructuras proposicionales donde se seleccionan palabras que buscan situar el discurso bajo ciertas ideas verdaderas o falsas que expresan un pensamiento subyacente y que orienta la interpretación del mismo, entre ellos destacan la descripción del papel de los actores, la modalidad o justificación mediante expresiones como “debemos”, “tuvo que”; aportando evidencia o pruebas, la gestión de la claridad o la ambigüedad; el uso de Topoi entendidos como lugares comunes o argumentos preparados incuestionables.

Asimismo, las ideologías también afectan las estructuras formales del lenguaje, como el orden de una oración o argumento, la sintaxis de la oración tales como la normalización, las oraciones activas o pasivas; las formas del discurso que determinan la posición que ciertos argumentos ocupan a lo largo del discurso; la argumentación o selección de un punto de vista en el que interactúan las interrupciones, las falacias o la sobregeneralización de un tema; la retórica o estilo como las metáforas, símiles, ironías o eufemismo.

Finalmente, junto al significado y la forma se encuentra la acción e interacción, que se expresa a través de ciertos actos de habla, la interacción durante la conversación, o ciertas acciones que se realizan mediante el discurso como educar, legislar o impartir justicia.

Considerando las características de las unidades de análisis y el objeto de estudio de esta investigación, se trabajaron tres planos relevantes, abordados con mayor profundidad en el capítulo de metodología, debido a que forman parte de la matriz de análisis, estos son: El plano de los significados, que consideró el nivel de significados globales y locales; las estructuras proposicionales, considerando actores, y su definición y distancia inherente en el discurso; y finalmente, el plano formal de texto y contexto, en el que se identificaron las estructuras formales sutiles y el contexto.

A modo de resumen, a continuación se presenta una tabla elaborada por van Dijk (2005) en la que se detallan cinco planos donde es posible encontrar expresiones de un abordaje ideológico del discurso:

Tabla N° 5: Algunas expresiones de la ideología en el discurso

Contexto	<ul style="list-style-type: none"> • El hablante habla como miembro de un grupo social; y/o se dirige al destinatario <i>como</i> miembro del grupo; modelos del contexto ideológicamente prejuiciados; representaciones subjetivas del evento comunicativo y de sus participantes como miembros de categorías o grupos.
Texto, Discurso, Conversación	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategia global: presentación/acción positiva de Nosotros, Presentación/acción negativa de ellos: <ul style="list-style-type: none"> - Enfatizar Nuestras buenas y Sus cosas malas, y - Restar énfasis en Nuestras cosas malas, y Sus cosas buenas
Significado	<ul style="list-style-type: none"> • Temas (macroestructuras semánticas) • Seleccionar/Cambiar temas positivos/negativos sobre Nosotros/Ellos. • Significados Locales y Coherencia • Significados de Positivos/Negativos para Nosotros/Ellos son • Manifestación: Explícita v/s Implícita • Precisión: Preciso v/s Vago • Textura: Detallada/Fina vs. ellos están equivocados • Coherencia Local: basada en modelos prejuiciados • Negadores (negación de nuestras cosas malas): “Nosotros no somos racistas, pero...” • Léxico: Selección de términos Positivos/Negativos para Nosotros/Ellos (por ejemplo, “terrorista” vs. “luchador por la libertad”)
Forma	<ul style="list-style-type: none"> • Sintaxis: Enfatizar/desestimar Acción Positiva/negativa de Nosotros/Ellos • Oraciones divididas vs. Oraciones no divididas (“es X quien...”) • Voz activa vs. Voz Pasiva (“EE.UU. invade Irak” vs. “Irak invadida por EE.UU.”) • Cláusulas proposiciones completas vs. Normalizaciones (“La <i>invasión</i> a Irak”) • Estructuras profundas: Entonación, etc. Hacer/Restar Énfasis a Nuestras/Sus cosas Buenas/Malas. • Formato (esquema, superestructura: forma total) • Significados Positivos/Negativos para Nosotros/Ellos en: <ul style="list-style-type: none"> - Primero, las categorías dominantes (p.ej. Titulares, Títulos, Resúmenes, Conclusiones) vs. Categorías últimas, subordinadas... - Estructuras de argumentación, estructura, topoi (argumentos estereotipados, por ejemplo: “por su propio bien” - Falacias que concluyen falsamente Nuestras/sus cosas Buenas /malas, p. ej.

	<p>Sobregeneralizaciones, autoridad, etc.</p> <p>- Estructuras retóricas haciendo o restando énfasis a Nuestras/sus cosas Buenas/malas mediante:</p> <p>Formas: Repetición</p> <p>Significados: comparaciones, metáforas, metonimias, ironía, eufemismos, hipérboles, juegos de números, etc.</p>
Acción	<ul style="list-style-type: none"> • Actos de habla, actos comunicativos e interacción • Actos de habla que dan por supuestas Nuestras/Sus cosas Buenas/Malas: promesas, imputaciones, etc. • Estrategias de interacción que amplían Nuestras/Sus cosas Buenas/Malas: Cooperación, acuerdo.

Fuente: Teun van Dijk , 2005.

d. Tipos de discurso centrales para el estudio

La investigación que aquí se presenta aborda el análisis de tres tipos de discurso cruciales para la producción de sentido entorno a los conceptos de derecho a la educación y equidad. Si se considera que su construcción, desde el punto de vista legislativo y social, integra diversas etapas

de formación, caracterizar los discursos que conforman el corpus de investigación, a saber: el discurso normativo, el institucional y el mediático.

i. Discurso Normativo

Si bien son escasas las investigaciones que tienen como objeto el estudio del discurso presente en las leyes desde un enfoque sociocognitivo, es posible señalar que el discurso normativo, desde una perspectiva jurídica, surge de una construcción social y cultural, por cuanto se cimientan sobre la base de factores políticos, económicos, sociales, morales, religiosos, científicos, técnicos, entre otros, que influyen en la producción y contenido de las normas jurídicas, entendidas éstas como fuentes materiales del Derecho (Squella, 2000, p. 208).

Al igual como lo señala del Valle (2008) respecto del discurso jurídico-judicial, el discurso normativo debe entenderse como un *“hecho comunicativo, discursivo y cultural, asociado a lógicas particulares de estructuración, organización, producción, circulación y consenso en el sistema de comunicación social y público”*.

Cabe destacar, que en la creación del derecho, entendido como el conjunto de normas que regulan la convivencia en sociedad, se generan lineamientos, valores y significados colectivos, que ponen en común un discurso con carácter de mandato que se impone como parte de la legitimidad que le otorga el ejercicio del poder. Esto, con el fin de reglamentar la conducta de los actores sociales, lo que se logra bajo el imperio de la ley en un Estado de derecho que monopoliza el ejercicio de la fuerza y resguarda el cumplimiento de las mismas. (Rivacoba, 2002)

En definitiva, podemos señalar que tanto el derecho como las normas que lo componen se encuentran influenciadas por representaciones que intervienen en su producción y aplicación (Kelsen, en Squella, 2000: 209). Estas representaciones sociales compartidas, constituyen el fundamento de la ideología de un grupo (Van Dijk, 1998, 2005), son las creencias fundamentales que determinan la identidad, la estructura social y la posición de éste. Lo anterior cobra relevancia si se considera que este sistema de creencias permea el discurso normativo, a través de las opiniones y actitudes de los parlamentarios durante la discusión legislativa que origina la ley.

En el discurso normativo también interactúan otros tipos de discursos como el parlamentario y político, cada uno con características y estrategias propias, que van moldeando la composición final de la norma.

Por una parte, el discurso parlamentario, surge del consenso de un grupo, de acuerdos y discursos políticos que comparten una base común de conocimiento, valorada como verdadera y legitimada por los actores y el contexto en que se origina. Así, se considera que *“el conocimiento propio contextualmente representado del autor sobre su identidad ideológica (actual) y su posición, influirá en muchas de las propiedades de ‘evaluación’ del texto, de la entonación local a la selección léxica o a la selección global del tema y la estructura general del argumento”* (van Dijk, 2005, p. 314).

El discurso político, por su parte, sienta sus bases en una relación de producción y reconocimiento, que junto con exhibir un vínculo explícito con las instituciones del poder y con el campo de relaciones sociales asociado a esas estructuras (Verón, 1980), cuestiona la legitimación discursiva del otro y valida su propio discurso a través de diversas estrategias entre las que destacan las de tipo semánticas como la apelación a la legalidad, el consenso y la comparación (Poblete, 2011).

Todo lo anterior origina un discurso normativo cargado de compensaciones, legitimaciones y concesiones de poder, condición que cuestiona la objetividad del texto -en el sentido positivo de la palabra- sobre el que se sustenta la imparcialidad del sistema jurídico.

“Las condiciones de enunciación del discurso jurídico suponen la voluntad de un carácter objetivo en el empleo de las categorías y en la creación de un dominio abstracto que pretende distanciarse del ámbito político específico. La objetividad y la abstracción son las columnas sobre las que se apoya la legitimidad del derecho, la validez y la eficiencia de las normas” (Marafioti, 2007, p. 10).

ii. Discurso Institucional

Cuando hablamos de discurso institucional incorporamos una variable que no solo viene a reforzar el sentido mismo del discurso, sino que además, lo dota de características como la normatividad y la legitimidad. Así lo destaca Ronald Jepperson (1999) al señalar que la constitución de un objeto

en una institución, dependerá del contexto analítico en el que este se enmarque, vale decir, del significado que este tenga o represente en dicho contexto social.

Para el autor, las instituciones, y el discurso que estas promueven, se constituyen como un orden o patrón construido socialmente, cuya reproducción se da de forma rutinaria en el tiempo. Cuando esos patrones son regulados por medio de controles socialmente construidos, es decir por una recompensa o sanción, decimos que es un patrón institucionalizado.

Lo señalado anteriormente, cobra importancia al ser dichos patrones generados en ambientes altamente institucionalizados, donde las organizaciones no solo desarrollan sus productos y servicios, sino que a partir de ellas se crean *“técnicas, políticas y programas institucionalizados que funcionan como mitos poderosos y que son adoptados por muchas organizaciones ceremonialmente”* (Meyer y Rowan, 1999). Dichos mitos se convierten en reglas institucionales, que deben su valor a la legitimidad social que la sociedad les entrega por medio de su adopción por parte de la opinión pública, las opiniones de ciudadanos destacados, el conocimiento legitimado mediante el sistema, el prestigio social, las leyes, entre otros.

En definitiva, el discurso institucional se constituye como el medio por el cual se comunican patrones legitimados por la institucionalidad de las organizaciones que los promueven. Del poder propio del discurso y de la dominación que se puede ejercer sobre y a través de él, a esto se suma el carácter normativo, al constituirse como mitos o reglas institucionales que son seguidas por otras organizaciones y difundidas por la sociedad.

Este discurso institucional se ve reforzado socialmente por las dinámicas organizativas de las instituciones actuales, que se desarrollan en ambientes isomórficos, en dos sentidos: responden a reglas y normas similares, y/o adoptan estructuras organizacionales desarrolladas por sus pares. La práctica isomórfica de las instituciones actuales les otorga legitimidad en el ambiente en que se desenvuelven, al someterse a presiones institucionales similares para todas sus organizaciones. (Orrú, Woolsey y Hamilton, 1999)

Por tanto, vemos que en sus distintos niveles, las instituciones estatales y educacionales comparten un ambiente y una estructura organizativa común, en cuyo seno se proyectan

discursos y comportamientos isomórficos, con el objetivo de avanzar en la búsqueda de la legitimidad antes que de la eficacia en su desempeño. Estos proporcionan las bases o directrices para la interpretación de un hecho social o discursivo validado por la posición que estos ocupan o por el acceso a determinados entornos de decisión.

iii. Discurso mediático

De manera transversal, en las páginas anteriores se han abordado algunas directrices del discurso presente en los medios de comunicación. Su influencia y capacidad de persuasión ha sido reconocida por diversos autores, por cuanto se considera a este tipo de discurso como relevante en la formación de representaciones sociales, como mediador, productor y reproductor de sentido.

“Han sido tres las [funciones] tradicionales del periodismo: la de Informar (reflejar la realidad); la de formar (Interpretarla) y la de entretener (ocupar el ocio). En cualquier caso la fundamental reside en la mediación entre las diversas instancias de una sociedad y los distintos públicos” (de Fontcuberta, 1993, p. 24)

La construcción de este tipo de discursos surge de un proceso de selección de los hechos noticiosos, donde el criterio de determinación entre lo que es noticia y lo que no. Esto responde a una serie de factores, entre los que destacan los criterios utilizados por los medios de comunicación y los periodistas que en el ejercicio de transformación de un acontecimiento en un hecho noticioso, orientan la discusión pública demarcando aquello en lo que la ciudadanía debe poner atención.

“Los editores y directores informativos, con su selección día a día y su despliegue de informaciones, dirigen nuestra atención e influyen en nuestra percepción de cuáles son los temas importantes del día. Esta capacidad para influir en la relevancia de las cuestiones del repertorio público es lo que se ha dado en llamar la fijación de la agenda por parte de los medios informativos” (McCombs, 2006, p.26).

De esta manera, se señala que tanto las rutinas organizativas de los profesionales de los medios, así como la práctica productiva detrás de la redacción de un texto informativo aportan a la construcción de realidad y la producción de sentido (Alsina, 1999). Esta perspectiva, de vital importancia para la presente investigación, es abordada con profundidad en el apartado sobre mediación social.

Otro factor importante en la producción del discurso mediático es su interacción con las fuentes de información. Estas son parte esencial de la estructura informativa por cuanto es a partir de ellas que se otorga validez al relato periodístico y se institucionalizan ciertos relatos. En este sentido, Alsina destaca el establecimiento de redes informativas donde *“Los medios de comunicación sitúan a sus periodistas en una serie de instituciones legitimadas como fuentes, pero a su vez la situación de los periodistas en estas instituciones refuerza la legitimación pública de las mismas”* (Alsina, 1999, p. 94).

Por otra parte, el autor destaca aquellas fuentes mencionadas, donde destaca la aparición de referencias a otros medios de comunicación como autolegitimación del sistema informativo que a su vez genera un efecto de repetición o *eco*. Las fuentes político-institucionales son otras de las que se utilizan con mayor recurrencia por cuanto éstos no solo son la voz autorizada frente determinados hechos, sino que además, convocan a la prensa a través de comunicados o declaraciones en el que estos se constituyen como hecho noticioso y actor relevante.

Lo anterior concuerda con lo planteado por Teun van Dijk (2009, p. 26) quien destaca que *“Las personas de poder obtienen una cobertura de rutina por parte de los medios masivos de noticias, con lo cual ese poder se confirma y legitima más aún. Sea una forma de poder de mediación cumple su propia función autónoma en la producción y reproducción de las estructuras sociales de poder”*

Desde el concepto de fuente también se desprende otro factor importante, cual es el del acceso de ciertas instituciones o grupos a entornos de decisión que son cubiertos por los medios de comunicación. El discurso mediático entrega un espacio importante a aquellos que dominan el poder simbólico y el conocimiento, se transforma, así, en portador de sus discursos. Diversos sectores harán lo necesario para aparecer en los medios y dar a conocer su opiniones

(Fontcuberta, 1993). Por el contrario, otros quedarán relegados y les será difícil alcanzar dicha cobertura mediática.

Las visiones de las fuentes seleccionadas junto al relato periodístico del acontecimiento realizado conforme a la línea editorial del medio, quedarán a disposición de los lectores o espectadores y serán adquiridos como un conocimiento válido o una pauta para interpretar o confirmar ciertas actitudes frente a fenómenos o temas de interés.

Todo lo anterior, así como el aporte que el discurso mediático hace para la construcción de modelos mentales, representaciones sociales y para el reforzamiento de ciertas ideologías a través de las estructuras de la información que se presentan (títulos, extensión, entre otros), se ve potenciado por el alcance que este tipo de discurso posee. La presencia de los medios en el debate público es su principal fuente de poder, principalmente, porque llega a un número importante de personas, un grupo extenso y heterogéneo.

Mar de Fontcuberta (1993) recoge el refrán *“una persona sin información es una persona sin opinión”* para dar cuenta de la importancia que se le atribuye a los medios de comunicación, considerándolos como protagonistas activos del sistema social. De allí que el discurso mediático sea entendido para esta investigación como un referente en el debate público.

4.2.2 Mediación Social

a. La mediación social y las representaciones sociales

El discurso como práctica social, es observado por los estudios críticos del discurso –como se revisara anteriormente- desde un plano sociocognitivo que pone el foco en la relación entre lenguaje y sociedad como producto de un proceso de mediación en el que interactúan las

representaciones sociales. Los sujetos interiorizan estas visiones de mundo a partir de la información que otros le proporcionan, ya sea de forma personal o por conductos institucionales.

Esta mediación ha sido ampliamente estudiada por Manuel Martín Serrano (2008, 2009) quien propone la Teoría de la Mediación Social para analizar el control social que ejercen las instituciones sobre las interpretaciones que realizan las personas. A partir de este paradigma el autor desarrolla la teoría social de comunicación, cuyo objeto de estudio se centra en el análisis de la comunicación pública y de los productos comunicativos.

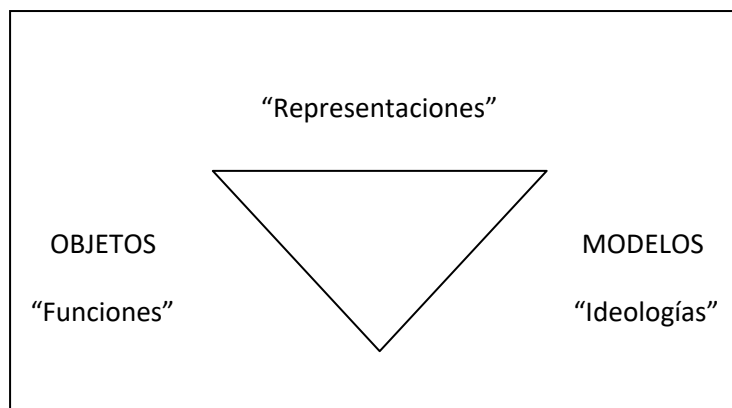
Este paradigma, coloca su atención en la relación de interdependencia que se genera entre la conciencia, las conductas y los bienes que originan una práctica social. Esa interrelación entre los conceptos antes mencionados, fundamenta la atención que la Mediación Social pone sobre la relación existente entre lo que sucede, lo que se construye y lo que se omite.

Introduce, por tanto, consonancia entre la acción social, las organizaciones o instituciones y la información, identificando cómo el individuo o el medio que cumple la labor mediacional sugiere una interpretación socialmente aceptable de la realidad, en armonía con las representaciones o visiones del mundo que construyen el consenso colectivo.

La mediación social se genera, en definitiva, *“Cuando ciertos objetos del medio humano (materiales o inmateriales) van a ser relacionados con ciertos objetivos, a través de un proceso de interpretación de la realidad que dirige a los comportamientos y las acciones, mediando siempre un proceso cognitivo”*. (Martín Serrano, 2008, p. 100)

El estudio de la Mediación identifica tres clases de códigos mediadores que componen la cultura e interpretan la realidad: Las *representaciones* que median entre los objetos y los modelos, las *ideologías* que conectan a los modelos con los actos, y las *funciones* que vinculan a los actos con los objetos. Los objetos, los modelos y los actos son mediados a través de estos códigos, los cuales permiten la producción y reproducción social de visiones de mundo, promovidas por ciertos actores, de acuerdo a unos fines determinados.

Cuadro N° 3: Mediaciones en función de los referentes mediados



Fuente: La Mediación Social, 2008.

b. Producción de sentido y construcción de la realidad

En una línea similar a la planteada por Manuel Martín Serrano, la realidad y el sentido como resultado de un proceso de construcción, producción o significación ha sido también abordado por diversos autores. Si bien estos autores no se refieren de forma explícita al concepto de mediación, sus aportes han configurado la noción de realidad como un proceso en el que intervienen diversos factores que orientan las interpretaciones que realiza el hombre.

Berger y Luckmann (2001), estudia la construcción de realidad a través del análisis de la vida cotidiana en el que la interpretación de la realidad y la atribución de significado subjetivo de un mundo coherente –señala–viene dado de forma previa a su existencia. En este contexto, conceptos como el orden social y las instituciones son creados por el hombre para establecer y controlar el comportamiento humano.

“La noción construcción de la realidad (...) se sitúa a nivel de la vida cotidiana; en la que se da, sin embargo, un proceso de institucionalización de las prácticas y los roles”. (Berger y Luckman en Rodrigo Alsina, 1999, p. 30)

Del mismo modo, reconocen en el lenguaje la importante misión de entregar las objetivaciones y un orden que permite darles sentido y significado a la vida cotidiana, estableciendo las *coordenadas* de la vida en sociedad. En este sentido, Jonathan Potter (1998) señala que la realidad se forma a partir de lo que las personas hablan, escriben o discuten sobre ella. Para ello presenta

dos formas de observarla: por una parte, como descripciones y relatos que construyen las versiones del mundo, y por otra, a través de la idea que dichas descripciones y relatos están ya construidas.

Avanzando hacia la interpretación de la realidad observada desde la semiótica como construcción previa, Eliseo Verón (1984) se refiere la producción de sentido como una *red significativa* dada de forma subyacente, que toma como base la existencia de un proceso que interviene en el funcionamiento social. *“El sentido producido sólo llega a ser visible en relación con el sistema productivo que lo ha engendrado, es decir, en relación con esa ‘otredad’ constituida por las condiciones de producción, de circulación, de reconocimiento”*(Verón, 1984, p. 20).

Asimismo, a partir de la analogía de la construcción del espejo social por medio de la información publicada en los medios de comunicación, Patrick Charaudeau (2003), destaca la transformación de la realidad a partir de los significados del mundo allí construidos, dando especial énfasis a las condiciones en las que se produce el discurso.

“El proceso de transformación consiste en convertir un ‘mundo por significar’ en un ‘mundo significado’, estructurándolo según cierto número de categorías que a su vez están expresadas en formas. Se trata de categorías que identifican a los seres del mundo cuando los ‘nombran’, que les atribuyen propiedades cuando los ‘califican’, que describen las acciones que realizan estos seres cuando los ‘narran’, que proporcionan los motivos de sus acciones cuando se ‘argumenta’ y que evalúan a esos seres, sus propiedades, sus acciones y sus motivaciones cuando los ‘modalizan’” (Charaudeau, 2003, p. 67).

c. Mediación como control de la información

“Desde el punto de vista cognitivo, la mediación equivaldría al sistema de reglas y operaciones aplicadas a cualquier conjunto de hechos o cosas pertenecientes a planos heterogéneos de la realidad para introducir un orden” (Martín Serrano, 2008, p.71-72).

El modelo de orden es introducido a través del control que las instituciones que producen y entregan información (familia, escuela, iglesia, medios, etc.) ejercen sobre las representaciones sociales, entendiendo por esta última “*una determinada interpretación de lo que existe o de lo que acontece en el entorno*” (Martín Serrano, 2008, p. 57).

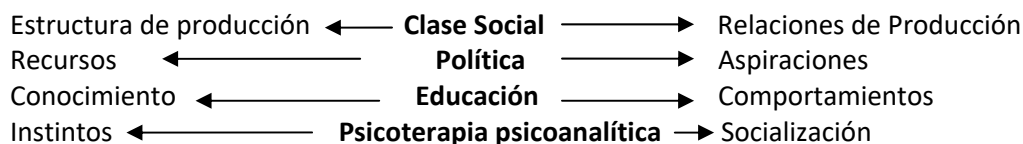
El autor distingue tres perspectivas a partir de las cuales se puede observar el control sobre el recurso de información y las visiones de mundo: las centradas en el sujeto, aquellas que lo hacen sobre el relato y otra que lo hacen sobre los productos comunicativos. Estas dimensiones son de vital relevancia para el estudio que aquí se presenta, por cuanto integran:

- i. Por una parte, las representaciones cognitivas que los sujetos realizan sobre la realidad, a partir de la información proporcionada por causas personales o institucionales, vale decir su propia interpretación.
- ii. Los relatos que contienen representaciones sociales presentes en los discursos elaborados por una institución mediadora como el Congreso, el gobierno y los medios de información, todos los cuales gozan de legitimidad y poseen libre acceso a la comunidad, con poder para potenciar representaciones colectivas.
- iii. Los productos comunicativos, que canalizan las representaciones sociales tales como leyes, noticias o mensajes presidenciales.

Tal como lo señala Martín Serrano (2008, p. 72) las instituciones culturales, políticas, científicas o profesionales cumplen una labor mediacional, especialmente las normativas, en tanto mediadoras de los procesos sociales. Así ejemplifica los siguientes casos de mediación:

Cuadro N°4: Casos de Mediación

Instrumento de mediación entre:



Fuente: elaboración propia con datos obtenidos de la mediación social (Martín Serrano, 2008)

Lo antes señalado, posiciona el análisis en la observancia del control social que ejercen las instituciones mediadoras sobre las representaciones sociales, en tanto contribuyen a la significación de un modelo de orden estable que deviene en un consenso, habitualmente propuesto desde los centros de poder o de la cultura de manera oculta o inadvertida para las personas. Por tanto, los mediadores ejercen una función reproductiva en base a un acuerdo, vale decir, a modelos ideológicos que se presentan a través de ciertas formas estabilizadas, entendiendo por éstas estereotipos, normas, hábitos, etc.

Con referencia a la importancia de las instituciones en el proceso de mediación y construcción de realidad, Berger y Luckmann, señalan *“Las instituciones, por el hecho mismo de existir, también controlan el comportamiento humano estableciendo pautas definidas de antemano que lo canalizan en una dirección determinada, en oposición a las muchas otras que podrían darse teóricamente. Importa destacar que este carácter controlador es inherente a la institucionalización en cuanto tal (...) Estos mecanismos (cuya suma constituye lo que en general se denomina sistema de control social) existen, por supuesto, en muchas instituciones y en todos los conglomerados de instituciones que llamamos sociedades”* (2001, p. 76-77).

Este consenso social al que se hace referencia anteriormente, sustenta la producción de información destinada a la comunicación pública y al uso social, tema abordado por la teoría social de comunicación y la producción social. Desde esta perspectiva, las representaciones del mundo que se exteriorizan a través de una narración son interiorizadas como una visión de mundo asumida como propia, a través de un proceso de enculturización (Martín Serrano, 2009).

“Estas actividades cognitivas de interiorización le permiten adecuar a cada cual la visión subjetiva que tiene del mundo y de sí mismo a la posición que ocupa en la organización. Eventualmente, tales representaciones individuales pueden expresarse como representaciones colectivas, puesto que todo comunicante que participa en la producción de comunicación pública es miembro de una sociedad en la que fue socializado” (Martín Serrano, 2009, p. 41)

De esta manera, la labor mediacional de ciertas instituciones reduce la disonancia entre los cambios producidos en el Sistema Social (SS) y el Sistema de Comunicación (SC), en el que se afectan/integran el plano cognitivo, el plano de la situación y el plano de los principios. Esta relación es analizada por Martín Serrano, al destacar los cambios generados sobre los valores reducidos a cosas o reificados, y la importancia adquirida por las cosas como portadores de valor, realizando una crítica a la cultura industrial avanzada.

Lo anterior cobra relevancia si se observan los cambios generados en el sentido que se le atribuye a la educación. El modo en que este adquiere un valor de cambio en las sociedades de consumo y los procesos de producción por el que ciertos discursos vinculados son dotados de sentido y posicionados como referentes.

Esto queda en evidencia si se considera el análisis de la interrelación entre el Sistema Social (SS) y el Sistema de Comunicación (SC) cuando el control que ejercen las instituciones políticas influye sobre los discursos mediáticos, ya sea a través del control de la información, las fuentes informativas y el acceso privilegiado de ciertos actores o grupos a los medios de comunicación o entornos de decisión; o en un sentido inverso, si se considera la influencia que el Sistema de Comunicación (SC) ejerce sobre el Sistema Social (SS) cuando los discursos mediáticos que integran el debate público impulsan cambios en el sistema político, como por ejemplo, se promueven modificaciones legislativas. Esta relación forma parte de los ejes centrales que orientan la investigación y que se busca demostrar a la luz de los resultados del análisis propuesto.

d. El papel de los medios de comunicación en la mediación y la construcción de realidad

“Los medios no transmiten lo que ocurre en la realidad social, sino que imponen lo que construyen del espacio público. La información es esencialmente una cuestión de lenguaje, y el lenguaje no es transparente; presenta su propia opacidad mediante la cual construye una visión y un sentido particular del mundo”. (Richard, 2000, p. 15)

Como se revisara en el acápite anterior, los medios de comunicación juegan un papel central en la construcción de realidad. Estos seleccionan y jerarquizan los acontecimientos, entregando una visión parcial y distorsionada de la realidad producto del abundante número de informaciones que a diario circulan en ellos (McCombs, 2006). Dichas publicaciones forman parte esencial de la agenda mediática o agenda setting (Walter Lippmann, en McCombs, 2006) y de las conversaciones cotidianas que predominarán entre la opinión pública.

“(...) los medios informativos, esas ventanas al inmenso mundo que queda más allá de nuestra experiencia directa, determinan los mapas cognitivos que nos hacemos de él. La opinión pública, sostiene Lippmann, responde, no al entorno sino a un pseudo-entorno construido por los medios informativos” (McCombs, 2006, p. 26)

Bajo esta mirada, recae sobre los periodistas y los medios que representan la importante misión de dar sentido a los acontecimientos, ello en el marco de legitimidad que rodea a la labor periodística. Para Jesús Martín- Barbero el hecho se carga de sentido cuando este se transforma en noticia, al momento en que se incorpora a la cadena de producción y circulación de los discursos informativos.

“La competencia informativa, cuando es algo más que una simple mascarada, prueba bien claramente que el sentido de los hechos es aquel de que se ‘cargan’ en los diferentes relatos que los hechos no hablan sino convertidos en noticia, esto es puestos en discurso”. (Martín Barbero, 2002, p. 79)

De esta manera, los medios construyen la realidad mediante un proceso de producción, circulación y reconocimiento (Rodrigo Alsina, 1999), el que nace no solo del propio prestigio sino también de las fuentes formales e institucionales que participan en su discurso, provenientes de entornos de poder político, económico y religioso, que a su vez se encuentran respaldadas por un marco institucional.

A lo antes señalado, se suma el carácter ideológico que permea a las visiones de mundo transmitidas mediáticamente, el acceso privilegiado que ciertos sectores con poder tienen sobre el

discurso público y al control de la comunicación como un recurso simbólico que les permite llegar a las audiencias e influir en sus discursos en base a la legitimidad generada durante el proceso de producción del mismo.

“El tercer aspecto clave del efecto ideológico de los medios de comunicación está constituido por la producción del consenso y la construcción de la legitimidad no tanto del artículo acabado, sino todo el proceso de argumentación, intercambio, debate, consulta y especulación mediante el cual emerge”. (Hall, en Rodrigo Alsina, 1999, p.48)

Esto es observado por el paradigma de la mediación que posiciona a los medios de comunicación con una doble misión: como soporte o *medium* cumple la función de proporcionar información mientras que como *mediador* proporciona la significación de las mismas. Bajo esta perspectiva, los medios de comunicación, son también portadores de la comunicación pública, entendiendo por esta la producción y distribución de información del Sistema de Comunicación que afecta o concierne a la comunidad en su conjunto (Martín Serrano, 2008).

De esta manera, los medios cumplen una función de vigilancia, donde las empresas informativas dan a conocer los datos que manejan, mas no la totalidad de los acontecimientos, asumiendo una pérdida de información. *“La comunicación pública existe precisamente para establecer un tránsito desde el nivel existencial donde se transforma el mundo, al nivel cognitivo donde se modifica el conocimiento sobre el mundo; pero escapa de sus posibilidades mediadoras rellenar el foso ontológico que separa a los sucesos de información”* (Martín Serrano, 2009, p. 135).

Este consenso se vuelve fundamental para la formación de una opinión pública en la que se reflejará buena parte de los discursos contruidos y reproducidos por los medios de comunicación.

e. Medios de comunicación y opinión pública

Se observaba en el acápite anterior la estrecha relación ente medios de comunicación y opinión pública, su importancia radica en la configuración de la esfera pública (Habermas, 1986) la que se articula como una red de temas y opiniones, donde los flujos de comunicación permiten aunar

criterios, sintetizar y cohesionar temas que marcaran la discusión público – política sobre tópicos de interés social. (Checa y Cabalin, 2016)

Desde la perspectiva sociológica, Max Weber reconoce este vínculo o influencia, destacando la participación de los líderes de partidos políticos y la prensa en el proceso de conformación de la opinión pública. *“No solamente se opone al curso racional de la justicia y el gobierno (...) toda clase de justicia popular (...) sino también toda clase de influencias ejercidas sobre el gobierno por la llamada ‘opinión pública’, es decir, cuando existe una democracia de masas, por una acción social brotada de ‘sentimientos’ irracionales preparados y dirigidos normalmente por los jefes de partido y por la prensa”* (Weber, 1992, p. 736 citado en Menéndez, 2009, p.30).

Esta relación también es abordada por la separación que realizan los estudios sobre la opinión pública en función de la forma de gobierno imperante, los que la clasifican en heterónoma y autónoma. La primera guarda relación con los poderes totalitarios, mientras que la segunda se proyecta sobre las sociedades democráticas, considerando la representatividad y el papel ciudadano como parte de la dinámica social.

Es así como la opinión pública autónoma, que se corresponde con el estudio, se funda sobre la base de la existencia de múltiples vías informativas y de un flujo de comunicación e información en forma de cascadas, en el que diversos actores influyen en el proceso de formación del debate público. Así lo recoge María Cristina Menéndez, quien señala:

“Comienza en el nivel de los líderes de opinión sociales o económicos y luego desciende a la meseta de los líderes políticos y gubernamentales. Más tarde, pasa por el nivel de los productores de la red de los medios de comunicación de masas. Luego alcanza el estudio de líderes de opinión locales, que son el 5-10%, de aquellos que verdaderamente se interesan políticamente y tienen influencia sobre las organizaciones o grupos de interés, que tienen la función de interpretar los contenidos vertidos de arriba hacia abajo y producen su validación o falsificación logrando resonancias significativas al operar en el plano de los contactos directos” (Menéndez, 2009, p. 113).

Esta opinión pública se configura en aquel *espacio simbólico de mediación entre la sociedad civil y el Estado*, denominado por Imbert (1985, p. 235-236, citado en Del Valle, 2008). En el que los

medios de comunicación cumplen una labor mediacional en la formación de consensos, en el posicionamiento de instituciones y líderes, así como en la interpretación de los hechos. *“El código periodístico del periódico de referencia [constituye un] espacio público, mediador e ideológico”* (1985, p. 231, en Del Valle, 2008)

Sin embargo, una vez recogida la información por los ciudadanos, estos deben enfrentarse a un proceso de significación interior en el que se ponen en juego múltiples variables analizadas por Noelle Neumann en su obra *La Espiral del Silencio* (1995). Esta principalmente, apunta a la relevancia que tiene para el sujeto sentirse parte de una comunidad, debiendo manejar un conocimiento mínimo sobre temas de contingencia o controversia mediática que les permita integrarse en sociedad.

“Como la participación en el proceso que amenaza con el aislamiento no es voluntaria, el control social ejerce presión tanto sobre el individuo, que teme al aislamiento, como sobre el gobierno, que también quedaría aislado y finalmente caería sin el apoyo de la opinión pública”. (Neuman, 1995, p. 287)

El papel que la opinión pública y los medios de comunicación juegan en el establecimiento de la agenda pública y en la identificación de los problemas sociales, en interacción con los diseñadores de las políticas públicas, es la materia que abordaremos con atención en el próximo acápite.

4.2.3. Marco de Acción Pública

a. El problema público y su abordaje

La configuración de una demanda como un problema público marca el punto de partida para la implementación de políticas públicas en las que intervienen una serie de actores, intereses y

representaciones. Este es el aporte que esta dimensión de análisis abordada desde el enfoque constructivista (reconstructivista para algunos autores), integra a la observancia del objeto de estudio, adicionando las implicancias que este reviste para el sistema político y para el sistema social.

La perspectiva del marco de acción pública considera entre sus bases teóricas a la sociología de la decisión (pública), a la sociología de la acción colectiva y a las ciencias de la información, entre otras, corpus teórico que se integra en los distintos tipos de discurso analizados en la presente investigación.

Como una primera aproximación, se encuentra el propio concepto de lo que se considera como público, el que implica la existencia de una esfera que excede a la vida privada para proyectarse a un hecho que concierne a la colectividad. De esta manera, *“Lo público comprende aquella dimensión de la actividad humana que se cree que requiere la regulación o intervención gubernamental o social, o por lo menos la adopción de medidas comunes”* (Parsons, 2007, p. 37).

Lo antes señalado considera la intervención de terceros, con capacidad de decisión o resolución, cuya participación es fundamental para que la identificación de una carencia de la población objetivamente demostrable, eleve su categoría a problema público. En palabras de Gary Becker (1995) será el poder de dichos actores el que aportará el énfasis de la situación a un problema público.

“Una situación recibirá la denominación de problema público cuando un determinado grupo, con influencia y capacidad de movilizar actores de poder, considera que la situación actual no es aceptable y que es necesaria una intervención de política pública para remediarla”. (Gary Becker, 1995, en Olavarría, p. 10)

Así el problema público surge de una clasificación social y política, de la construcción colectiva en la que se vinculan percepciones, representaciones, intereses y valores de los actores involucrados (Subirats, Knoepfel, Larrue y Varone, 2012, p. 128) y en la que el poder y la influencia política se vuelve un eje diferenciador.

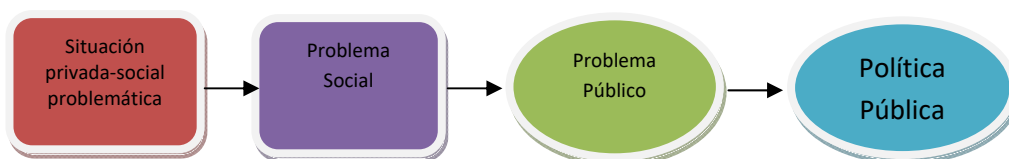
Lo antes descrito adquiere relevancia si se considera que el sistema político surge precisamente como un espacio de disputa en el que se busca influir en la toma de decisiones, y en el que los distintos actores promueven sus intereses a través de la movilización de diversos recursos políticos tales como la educación, profesión, dinero, organización, redes y contactos.

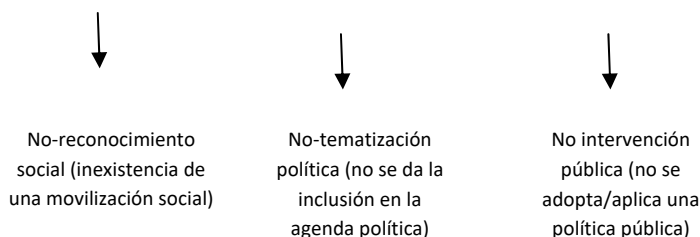
En base a dichos recursos y a los distintos modos de imponer sus intereses (Bello y Valenzuela, 2014), ya sea por el dominio que tiene sobre un grupo, los medios disponibles, la seguridad sobre su influencia y sus fortalezas, entre otros, podrá posicionar sus visiones de sociedad para que sean consideradas en el proceso de toma de decisiones.

Sin embargo, la influencia al interior del sistema político también se encuentra supeditada a la visibilidad que esta logra al incluir y posicionar un tema en la agenda política. Autores como Gusfield (1981) señalan que el paso de un problema social a un problema público se produce cuando es debatido en el espacio político-administrativo (Subirats, *et al*, 2012). Esta presencia es determinante por cuanto hay quienes señalan que el verdadero poder político radica en aquellos grupos que pueden emplear mecanismos de no-decisión para impedir que una demanda llegue hasta los entornos decisionales y se configure como un problema social.

De esta manera, Subirats et al (2012, p. 132), resume en tres preguntas la formulación de los problemas públicos *“En qué medida una situación problemática específica se percibe y posteriormente se define como parte de la esfera de preocupaciones sociales y, más tarde, acaba entrando en la arena política”*.

Cuadro N°5: Proceso de definición de un problema público y sus posibles obstáculos





Fuente: Knoepfel, Larrue, Verone (2001:148) En Subirats, et. al (2009)

En definitiva, para estos autores el problema público se genera a partir de condiciones que exceden lo meramente objetivo, reconociendo una ponderación subjetiva que los actores involucrados realizan de la situación problemática. Cabe destacar que existe variadas categorías analizadas por diversos autores sobre los elementos que deben estar presentes para clasificar un problema como público dado que su estudio es de larga data y no exento de controversias. No obstante, dada las característica del objeto de estudio, se presentan los cuatro elementos destacados por Subirats, *et al.* (2012) en su obra *Análisis y Gestión de Políticas Públicas* que se consideran como fundamentales para la inclusión de un tema en la agenda pública (Subitars, *et al*, 2012, p. 134-137)

- a. Intensidad del problema: La valoración del problema se realiza considerando la importancia de las consecuencias del problema, vale decir, los efectos negativos que conlleva tanto a nivel individual como colectivo.
- b. Perímetro (o la audiencia) del problema: Se refiere al alcance de los efectos negativos sobre los diferentes grupos sociales que se ven implicados, la localización geográfica y el desarrollo del problema en el tiempo.
- c. La novedad del problema: Considera si la demanda es nueva o corresponde a un problema crónico. Este se vuelve determinante para captar el interés, tanto de los actores como de los medios de comunicación.
- d. Urgencia del problema: Responde al posicionamiento de un tema producto de un hecho imprevisto externo al sistema político administrativo, como por ejemplo, un accidente, un atentado, una huelga, etc. Este se considera como una “ventana de oportunidad” (Kingdon, 1984) para visibilizar las demandas de los sectores sociales y obtener una rápida respuesta por parte de las autoridades.

Otro modo recurrente de distinguir el ámbito público del privado y que impacta en la consideración de un problema público es la que aporta la perspectiva economicista de la teoría de bienes. Esta realiza la distinción entre bienes públicos y privados, a partir de la disponibilidad de los mismos, siendo el primero aquel que se encuentra al alcance de todas las personas, sin exclusión, mientras que sus costos son pagados con recursos públicos. (Samuelson, 1954, en: Parsons, 2007).

La pureza de esta distinción ha sido ampliamente cuestionada principalmente por cómo se ha resuelto en el tiempo ciertas demandas a bienes públicos con participación de privados. Por lo anterior, Parsons (2007, p. 44-45) destaca los aportes de Frey (1978) para dar cuenta de que más que una distinción, lo que se ha generado es un ciclo en la demanda por bienes públicos y privados, donde una vez provisto dicho bien surgirán nuevas insatisfacciones y así sucesivamente.

b. Actores

“Entendemos las políticas públicas como un conjunto encadenado de decisiones y de acciones resultado de las interacciones estructuradas y repetidas entre diferentes actores, públicos y privados, que por diversas razones están implicados en el surgimiento, la formulación y la resolución de un problema políticamente definido como público” (Subirats, et al. 2009, p. 51)

La participación de los actores, tal como se señala en la cita que introduce este apartado, es fundamental a la hora de comprender las políticas públicas y la formulación de un problema público como una construcción que se genera en un espacio de interacción (Subirats, *et.al.*, 2009, p. 57). Este se caracteriza por las múltiples conexiones o redes que se generan entre los distintos actores involucrados en alguna de las etapas del proceso de generación de políticas, quienes dan énfasis a sus intereses para conseguir soluciones que le favorezcan según la posición que ocupa en dicho espacio.

Es así como se han desarrollado múltiples clasificaciones de los actores, formales o informales (Olavarría, 2007) en función de los roles que desempeñan en la estructura estatal; empíricos o

intencionales (Subirats, *et.al.*, 2009), según el objetivo que se plantean; públicos o privados (Subirats, *et.al.* 2009) o en relación al espacio en el que intervienen.

Sin embargo, consideraremos como actor, más allá de su clasificación a uno o varios individuos, una persona jurídica o un grupo social que actúa de manera organizada y homogénea, según los intereses, valores y objetivos que se persiguen (Subirats, *et.al.*, 2009, p. 51-52).

Al establecer como determinante la movilización de intereses, su visibilización y la capacidad que cada actor tiene para posicionar un conflicto como un problema público y posteriormente conseguir la aprobación de una política pública sobre la materia, estamos reconociendo la importancia de identificar a los actores y el papel que juegan en este proceso.

Para la investigación que aquí se presenta, se identifican como actores formales o públicos a los Presidentes de la República como máxima autoridad del sistema político-administrativo, a los legisladores como autores de las leyes que rigen el sistema educacional; y como actores informales o privados a los movimientos sociales, la academia y los expertos como grupos externos de presión y a los medios de comunicación en su rol de constructores de realidad y vitrina para potenciar o desestimar a un determinado grupo.

c. Construcción de la Agenda Pública

En una línea similar a la planteada en la construcción del problema público, existen diversas variables que inciden en la definición del concepto de agenda pública. Entre los puntos en que existe mayor concordancia entre los autores, se encuentra el proceso por el cual se busca captar la atención de las autoridades públicas y de los actores de los entornos de decisión para posicionar un problema o demanda en la agenda. Se asume, así, la existencia de una pugna simbólica entre grupos que imponen sus intereses para visibilizar su postura, conseguir dominar el debate público y lograr la articulación de políticas públicas.

Por una parte, encontramos la definición de agenda pública realizada por Birkland (2005) y citado por Olavarría (2007) que considera esta como un proceso en el que el foco principal se encuentra

en el desarrollo de un conjunto de actividades de variados actores y grupos para conseguir que un tema gane atención de la sociedad y de la élite, o evitar que otros temas cobren relevancia.

Cobb y Ross (1976) coinciden con la definición planteada por Birkland y agregan a este proceso la caracterización de aquellos temas promovidos por ciertos grupos, que además de convocar una amplia atención o conocimiento, requieren de la intervención de alguna autoridad gubernamental para entregar la solución al problema en cuestión. (Tamayo y Carrillo, 2005)

Parsons (2007, p. 161), define agenda pública como la expansión de un tema desde un grupo específico a un grupo interesado e informado sobre los asuntos públicos, como por ejemplo líderes de opinión. Asimismo, destaca como base la noción de un conflicto en el que instituciones y organizaciones compiten por ganar el interés y mando sobre el debate. *“En este modelo puede entenderse el intercambio político alrededor del establecimiento de la agenda y la movilización de sesgos como el proceso dentro del cual se definen asuntos y prioridades a través de la regulación de los conflictos”*.

Con atención en la identificación de los actores y los procesos de inclusión en la agenda, Subirats *et. al.* (2009, p. 141-146) propone cinco procesos prototípicos de agenda:

i. Mediatización: Entrega especial relevancia a los medios de comunicación e institutos de encuestas en la transformación de una situación problemática en tema de interés social. Su importancia radica en la influencia que los *media* tienen sobre la opinión pública y la valoración que los actores públicos y partidos políticos poseen sobre la capacidad de estos para presentarse frente a los ciudadanos.

ii. Movilización o iniciativa externa: Los grupos de presión o nuevos movimientos sociales posicionan intereses sociales en la agenda, buscando atraer a la opinión pública y la atención de los actores político-administrativos. Para ello utilizan medios institucionales, iniciativas legislativas populares, manifestaciones, bloqueos, entre otros

iii. Oferta política o competencia electoral: Ocurre en aquellos casos en que ha sido el partido político el que introduce temas a partir de una definición propia de problema público y promover

la formulación de políticas públicas, con miras a cautivar a un electorado en particular. De esta manera, estos movilizan recursos de información (enunciados en programas políticos), organización (aparato de partido), junto al apoyo político otorgado por una mayoría o coalición gubernamental.

iv. Anticipación interna: Actores administrativos y autoridades públicas, en consideración del puesto que ocupan y su rol en la implementación de políticas, proponen temas respaldados en informes de evaluación sobre los efectos de ciertas políticas. Esta posición privilegiada les permite tener mayor influencia en la promoción de sus propios intereses.

v. Acción corporativa silenciosa: De modo discreto ciertos grupos de interés utilizan sus redes de influencia para conseguir un acceso directo a los entornos de decisión o evitar que ciertos temas sean publicados por los medios de comunicación o formen parte del debate político. Se valen también del consenso y el apoyo político como principales recursos para validar su postura.

Habitualmente, los procesos antes mencionados ocurren de manera combinada, donde tanto beneficiarios como actores públicos participan en el proceso de definición de una política pública tomando como estrategia más de una de las variables presentadas. A continuación, se presenta un esquema realizado por Subirats, *et al*, (2009, p. 147) con datos de Garauad (1990:39).

Tabla N°6: Variables para el análisis de la inclusión de los problemas públicos en la agenda política

Modelos Variables	Mediatización	Movilización (iniciativa exterior)	Oferta política (Competencia electoral)	Anticipación Interna
----------------------	---------------	---------------------------------------	--	-------------------------

¿Actores: "propietarios" del problema o precursores del proceso?	Diversos medios de comunicación y encuestas	Grupos de presión y movimientos sociales	Partidos políticos y otras organizaciones	Autoridades político-administrativas
¿Demanda Social claramente articulada?	No	Si	No	No
Impacto social o audiencia del problema?	Amplia	Amplia	Amplia	Restringida
¿Conflicto mediatizado, opinión pública interesada?	Si	Si	Si	No necesariamente
¿Explotación partidista? Principales recursos movilizados	No necesariamente Información, infraestructura y tiempo	No necesariamente Organización y apoyo político	Si Información, organización y apoyo político	No Información y derecho
Principales reglas institucionales utilizadas	Garantía constitucional a la libertad de expresión	Democracia directa y/o acciones ilegales	Garantías constitucionales, democracia directa y reglas electorales y gubernamentales	Principios del derecho administrativo y reglas decisorias tradicionales

Fuente: Subitats, et al. 2009. p. 147

Considerando nuestro objeto de estudio, nos detendremos en la relación agenda pública - medios y agenda - movimientos sociales:

i. El aporte de los medios de comunicación en la agenda pública

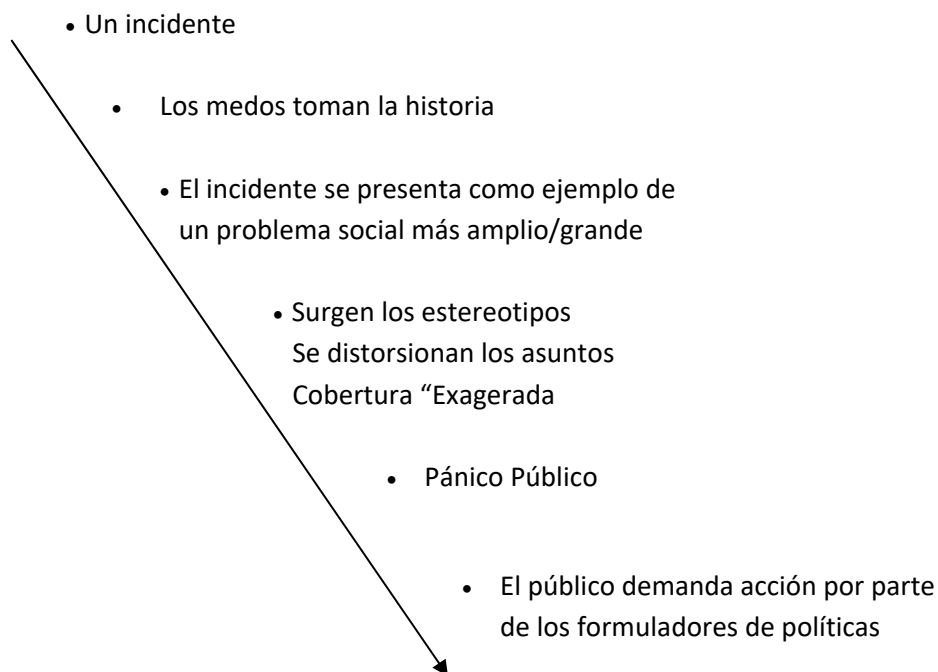
Los medios de comunicación masiva también forman parte de la construcción de problemas públicos. A partir de los procesos de selección y jerarquización de los temas noticiosos, tal como se revisara anteriormente, no solo incluyen y excluyen temas, sino además, son utilizados por los expertos para promover intereses y visiones de mundo determinadas.

“Desde la perspectiva del enfoque ‘constructivista’, el impacto de los medios de comunicación masiva en los problemas sociales es un aspecto clave del proceso de ‘poner etiquetas’ al ‘sensibilizar’ y ‘amplificar’” (Wilkins, 1964, en: Parsons, 2007, p. 140)

Es así, como la decisión de los editores de difundir o no información sobre un determinado conflicto, es una manera de aportar al debate público. El despliegue o profundidad de la cobertura de dichos temas ya sea a través del tiempo o las páginas destinadas a su abordaje o el número y tipo de fuentes utilizadas también impactará en alguna medida a la promoción de posturas de ciertos grupos de interés por sobre las de otros.

De una manera similar a la planteada por Parsons, Olavarría (2007, P.59) destaca la labor de los medios, restándoles relevancia en la creación de temas o problemas públicos, pero otorgándole un papel fundamental en su visibilización, organización y aceleración del desarrollo del tema. “(...) *Los medios desarrollan cierta alianza con los grupos de interés, la academia y los burócratas, los que, cuando tienen cierta incomodidad, filtran antecedentes a la prensa*”.

Cuadro N°6: Los medios y el pánico público



Fuente: Parsons, 2007.p.141

Figuras como partidos políticos, think tanks o líderes de opinión, expertos o académicos hacen valer sus ideas y programas políticos aprovechando la estrecha relación que tienen con los medios de comunicación, al acceder de forma privilegiada tanto a los entornos de decisión como a los

distintos espacios que tanto la prensa, radio, televisión e internet entregan para plasmar sus opiniones. La utilización de recursos como twitter, facebook o youtube, herramientas para la difusión de ideas, es hoy un hecho que escala a una velocidad considerable, principalmente al ser utilizada como fuente para los medios tradicionales.

La cobertura preferencial que los medios otorgan a figuras como el Presidente de la República, es otro ejemplo de su impacto en la agenda y las políticas. La máxima autoridad del sistema político administrativo difunde la posición y el abordaje que su administración está dando a ciertos temas de la agenda, buscando alinear también a las coaliciones que los respaldan, autopresentándose a la comunidad como un grupo cohesionado.

De esta manera, el debate público se sirve de todas estas herramientas mediáticas, de la formación de una opinión pública en la que también participan los medios y de la construcción de visiones de mundo, que como ya se abordó anteriormente, interactúan actores públicos y privados, los que median entre la comunidad y los intereses de los grupos. Esto si han logrado vencer la barrera de los mecanismos de no-decisión que intentan marginar ciertas voces y demandas.

ii. Movimientos sociales como promotores de cambio en la agenda pública

“La capacidad de los movimientos para moldear los distintos temas como problemas urgentes (y atractivos) para la opinión pública, y movilizadores con respecto a sus bases sociales, constituye un factor crítico para garantizar tanto su consolidación como su incidencia política”

(Jiménez, 2005, p.42).

Los movimientos sociales juegan un rol activo en la agenda pública y en la generación de políticas cuando logran visibilizar un problema social, tras generar una organización de ciudadanos unidos por un interés común que buscan soluciones o una respuesta por parte de las autoridades. Entre sus principales características, por tanto, se encuentra la capacidad de generar una estructura organizativa y forjar una identidad que les permita interactuar con las elites políticas y movilizar a la sociedad para conseguir el cambio social.

Para configurarse como actores políticos relevantes, Jiménez (2005, p. 25), señala que deben tener la capacidad de ser coordinadores de la acción colectiva y favorecedores del intercambio de recursos entre organizaciones, además de potenciar los elementos identitarios, tanto a nivel interno como externo o público.

Más allá de coordinar la protesta social y focalizar los esfuerzos políticos, los movimientos sociales *“unifican la percepción del problema y de las alternativas propuestas: actúan como canales de información y difusión de ideas y tácticas, favoreciendo la integración cultural de los distintos grupos o la cohesión de sus identidades colectivas”*.

Lo anterior, cobra relevancia si se considera los cambios que han experimentado los movimientos sociales desde la segunda mitad del siglo XX, donde el enfoque identitario ha predominado como eje aglutinador y direccional de las demandas sociales promovidas por los ahora denominados Nuevos Movimientos sociales. Estos, en base a la crisis de representatividad y al poder de las organizaciones transnacionales, comienzan a organizarse a partir de intereses individuales, bajo aquellos aspectos que les permiten definir su identidad a partir de la demanda que exigen.

Tan diverso como sus intereses, son las definiciones que podemos encontrar al momento de determinar qué entenderemos por nuevos movimientos sociales. Así lo comprendieron Enrique Laraña y Josep Gusfield, al proponer un análisis de éstos a partir de las características que cada

grupo tenía y su respectiva identificación con una forma de acción colectiva determinada. La caracterización propuesta considera los siguientes ocho puntos: (Laraña y Gusfield: 2001)

1. Estos movimientos no tienen una relación clara con los roles estructurales de sus seguidores: Se alejan de la determinación de lucha de clases para establecerse como grupos con un origen social diverso, con estatus sociales difusos, de diferentes edades, género y orientación sexual. En esta rama encontramos a grupos como Los Verdes en Europa y los movimientos ecologistas en Norteamérica.

2. Sus características ideológicas contrastan notablemente con las del movimiento obrero y con la concepción marxista de la ideología, como el elemento unificador y totalizante de la acción colectiva: La clasificación entre capitalistas y socialistas queda obsoleta a la hora de hablar de los nuevos movimientos sociales, puesto que una de sus principales características es el pluralismo de ideas y valores, a lo que se le suma el ser considerados, según destacan los autores, como elementos claves para la “dinámica de democratización”, quienes representan a la sociedad civil en temas de la vida cotidiana que suelen ser garantía del Estado.

3. Estos movimientos con frecuencia implican el desarrollo de nuevos aspectos de identidad de sus miembros que antes tenían escasa importancia: En este ámbito encontramos a grupos de reivindicación identitaria como los movimientos nacionalistas catalanes y vascos, entre otros. El factor que los une es su pertenencia a un grupo con aspectos culturales y simbólicos comunes.

4. Difuminación de la relación entre el individuo y el grupo: En muchas ocasiones los movimientos sociales parten de una expresión individual que busca reivindicar a partir de lo que cada individuo piensa o siente, para luego proyectarlo a lo grupal. Los autores plantean al movimiento Hippie como uno de sus mejores exponentes, al igual que los grupos estudiantiles o de mujeres.

5. Los nuevos movimientos con frecuencia implican aspectos íntimos de la vida humana: su lucha está fuertemente ligada con temas cotidianos, de la vida diaria, encontrándose entre sus principales luchas la expresión sexual como es el caso de los movimientos gay, el llevar una vida sana, cómo vestirse, entre otros.

6. Otra característica común consiste en el uso de tácticas de movilizaciones radicales, de resistencia y perturbación en el funcionamiento de las instituciones, que también se diferencian de las tradicionalmente practicadas por los movimientos obreros: los cursos de acción de estos nuevos movimientos sociales suelen desarrollar estrategias de manifestación no violentas o de desobediencia civil, fuertemente influenciadas en ocasiones por Ghandi, Thoreau y Kropotkin, según destacan los autores. Ejemplo de ello son las ocupaciones de edificios, encadenamientos en la vía pública o intervención del tráfico con expresiones artísticas.

7. El surgimiento y proliferación de nuevos movimientos sociales está relacionado con la crisis de credibilidad de los cauces convencionales para la participación en la vida pública en las democracias occidentales. Es precisamente esta crisis uno de los principales motores para la formación de los nuevos movimientos sociales, en búsqueda de nuevos espacios de representación.

8. En contraste con la estructura de cuadros y las centralizadas burocracias de los partidos de masas tradicionales, la organización de los nuevos movimientos sociales tiende a ser difusa y descentralizada. Estos movimientos tienden hacia la transversalidad en su organización, dejando el poder hegemónico de unos pocos de lado para dar voz y voto a sus adherentes.

Las características antes enumeradas permiten explorar alguno de los cambios sustanciales por los cuales se afirma que los movimientos sociales han desarrollado una progresión desde las ideologías hacia la identidad. Las temáticas abordadas, cercanas a la vida cotidiana, que consideran aspectos más privados de las personas, además de aquellas demandas dirigidas, ya no al Estado ni al poder político dominante, si no a un poder global y transnacional como las grandes empresas, son hoy las principales banderas de lucha de estos grupos.

A esto, se suma la identificación con los distintos movimientos sociales, agrupaciones en las que encuentran espacios de participación cercanos, con una organización transversal, en donde si bien hay un grupo que organiza, todos los sujetos pueden integrarse en la toma de decisiones.

De esta manera, la forma en que se relacionan y comunican es más bien horizontal, a diferencia de la verticalidad de los partidos políticos o los movimientos sociales tradicionales. Este aspecto es

fundamental, principalmente cuando se utiliza internet y los diversos soportes comunicacionales como medios de gestión de información, difusión y convocatoria.

“Se estarían dando así, nuevas formas de movilización (Bennett et al., 2008), más descentralizadas y ya no tan subyugadas a los dictámenes del partido político, el sindicato o la organización convocante, y con un nuevo tipo de activistas, con una identificación política flexible y unidos a través de redes con menores tensiones ideológicas.” (Resina, 2010, p. 152)

Al ser ideológicamente flexibles, permiten ser incluyentes, incorporar o hacer partícipes de sus demandas a personas que no están involucrados directamente con el movimiento, por ejemplo simpatizan con organizaciones lésbicas sin ser lesbianas, o según el objeto de estudio que aquí analizamos, pueden estar de acuerdo y apoyar al movimiento estudiantil y su lucha por la calidad sin ser alumnos o padres y apoderados de los manifestantes, situación que se pudo percibir ampliamente durante las convocatorias de las manifestaciones de 2011.

“Se requiere de un elemento mediador ‘entre oportunidad, organización y acción, a saber, los significados compartidos y conceptos por medio de los cuales la gente tiende a definir su situación. Resulta imprescindible que las personas como mínimo, se sientan agraviadas por una situación determinada y crean que la acción colectiva puede contribuir a solucionar esta situación (Dough, McCarty y Mayer, 1999)” (Garcés, 2012. p. 13).

Por tanto, podemos ver una serie de características presentes en la definición de Laraña y Gousffield antes descrita, que se vinculan con el movimiento estudiantil chileno. Como punto de partida, el tipo de demanda que presentan nos permite asociarlos con la corriente de Nuevos Movimientos Sociales, puesto que se preocupan por la calidad, la equidad y la participación, apuntan hacia necesidades que van más allá de la cobertura educativa o el acceso, entendiéndolo como una mejora en la calidad de vida de las personas y como un derecho universal.

Lo anterior va en directa relación con los denominados valores post materialistas, desarrollados por Ronald Inglehart (1991), el cual destaca que la posibilidad que otorgó el logro económico individual como vía de movilidad social, permitió acceder a un estatus social distinto al que se heredaba, generando una seguridad subjetiva que abrió caminos para nuevos cuestionamientos.

La permanencia en el tiempo de esta opción, entregó a la sociedad posmoderna un mayor interés por parte de los individuos en la calidad de vida y la autoexpresión individual.

La composición de los manifestantes que llenaron las calles de las capitales regionales en las movilizaciones estudiantiles 2011 dan cuenta de ello: personas de origen social diverso, de todas las edades, con el apoyo de organizaciones gremiales como la Central Unitaria de Trabajadores (CUT) y la Agrupación Nacional de empleados Fiscales (ANEF).

Es importante destacar, que estas manifestaciones se extendieron a lo largo del año académico (Mayo –Noviembre) y fueron antecedidas por una serie de movilizaciones en distintos puntos del país, tras la asunción del primer presidente de centro derecha desde el retorno a la democracia, Sebastián Piñera en marzo de 2010, las que retratan algunas tendencias similares a las planteadas por la definición de nuevos movimientos sociales. Esto también fue acompañado por un escenario internacional de movilizaciones liderado por el 15 M en España, con una demanda por mayor representatividad y participación.

Entre las luchas desarrolladas en Chile destacan⁵: la oposición a la instalación de la termoeléctrica Barrancanés en el santuario de la naturaleza Punta de Choros (IV región) en diciembre de 2010, el descontento por el alza en los precios del gas en la región de Magallanes en enero de 2011 y el proyecto de instalación de una minera de carbón en Isla Riesco en la misma zona. La lenta reconstrucción de las viviendas afectadas por el terremoto a un año del lamentable suceso (febrero 2011), el que también sumó cuestionamientos a la infraestructura de establecimientos educacionales. Finalmente, este proceso de despertar social logró su apogeo con la aprobación del proyecto hidroeléctrico Hidroaysén en mayo de 2011, generando de forma espontánea masivos miting a lo largo del país que allanaron el camino para las movilizaciones que se estaban gestando en las universidades chilenas y establecimientos educacionales del país.

“El malestar en Chile se anudó en el problema de la educación como símbolo de un descontento con las precariedades de los sujetos frente al “sistema”. La educación se politizó e hizo sentido respecto al sistema financiero, respecto a los abusos del empresariado y la clase política, respecto

⁵ Sobre el panorama general de movilizaciones: La revolución en el Chile del 2011 y el movimiento social por la educación. Disponible en: <https://goo.gl/OxcSXY>.

a las propias dificultades de existencia. La voluntad transformadora se consagró porque encontró una zona de visibilidad, como es la educación” (Mayol y Azocar, 2011. P.177).

Este malestar, como lo señalan Mayol y Azócar, forman parte de una crítica general a la privatización de muchos de los ámbitos de la vida en los que el chileno se desenvuelve (salud, trabajo, vivienda, pensiones, por nombrar un ejemplo) y que incorporan al debate cuestionamientos sobre la garantía de derechos establecidos en la Constitución de la República y en los tratados internacionales sobre Derechos Humanos, como se revisara en el Capítulo I de contexto. Pero también, responden a los limitados espacios de participación institucionales con los que se ha contado desde el retorno a la democracia y la crisis de representatividad de los partidos políticos, herencias de dictaduras que afectaron a Latinoamérica en la segunda mitad del siglo pasado.

“Más allá de coyunturas específicas, lo que hay que tener en cuenta, desde un punto de vista histórico, es que América Latina no puede ser pensada sin la ‘acción colectiva’ de nuestros pueblos, ya que en ambos casos, ésta es la forma en que ellos participan de las luchas políticas, especialmente si se tienen en cuenta las luchas políticas, especialmente si se tienen en cuenta las débiles tradiciones democráticas del continente y las también débiles estructuras institucionales que hacen posible procesar las demandas de cambio y de justicia social.”(Garcés, 2012. P. 71)

Este último punto cobra especial relevancia para nuestra investigación, por cuanto grafica las limitaciones estructurales que impone el sistema de gobernanza vigente a los actores sociales para posicionarse en los entornos de decisión. Las manifestaciones serían el único camino viable para instalar las demandas en el debate público, no obstante hasta ahora, éstas han abierto espacios para una participación coyuntural en sesiones de comisiones en el Congreso Nacional o Mesas de Diálogo con el gobierno, sin generar espacios de participación permanente que hayan tenido éxito en la construcción de reformas, cuestionando la pertinencia y eficacia de las políticas públicas por el escaso protagonismo de los ciudadanos en su diseño, ejecución y evaluación (Garretón, 2010. p. 143)

“Así, cada vez con mayor frecuencia se busca incluir a la ciudadanía en el proceso de la toma de decisiones en los asuntos de interés general, tanto sobre los temas a abordar como en el diseño y

la aplicación de políticas públicas. No se buscaría con ello sólo mejorar la mecánica y la organización de las decisiones democráticas, sino que la participación del ‘público’ garantiza la elaboración de una agenda pública que potencia la satisfacción de un conjunto de nuevas necesidades sociales y además es un antídoto ideal que reduce la creciente “incertidumbre” que caracteriza la vida colectiva (Beck, 1998; Castell, 2004)”. (Garretón, Cruz, Aguirre, Bro, Farías Ferreti y Ramos, 2011, p. 122)

De esta modo el avance hacia la utilización de medios tecnológicos y la realización de diversas formas de manifestación no violenta para dar a conocer las problemáticas para las que los nuevos actores sociales demandan solución, permitiría posicionarse en el debate público, mas no alcanzaría a tener el efecto de una consideración profunda y permanente de la ciudadanía en la toma de decisiones. La deliberación ciudadana, por tanto, continúa estando relegada a las instancias tradicionales de participación que priman desde el siglo pasado, como las votaciones de representantes y las encuestas que cada cierto tiempo realizan instituciones privadas para medir la adhesión de estos a materias de la actualidad, lo que reduce al mínimo la cultura cívica de los sectores populares y mantienen el poder concentrado en los partidos políticos (Salazar, 2015).

No obstante lo anterior, cabe destacar el acelerado crecimiento de aquellas organizaciones institucionales que presentan una autonomía política importante, conquistando espacios de deliberación por los recursos que éstos logran movilizar, ya sea por el volumen de información que manejan, la expertise en la problemática o la legitimidad de que gozan, situación que abre una ventana para la instalación .

CAPÍTULO V: RESULTADOS

En el presente capítulo se revisan los resultados obtenidos de los instrumentos seleccionados para analizar el corpus de investigación. Primero se exponen los datos arrojados por el software Atlas.ti, tras la codificación de las leyes, mensajes y textos informativos.

A partir de los códigos establecidos se pudo identificar las tendencias temáticas que presentaban tanto el derecho a la educación como la equidad, dando cuenta de las materias con las que se le suelen asociar, las que permitieron construir ambas categorías. Asimismo, se revisaron las coocurrencias o interrelaciones entre códigos, los que también aportaron información sobre ello.

Posteriormente se revisaron los resultados arrojados por la matriz de Análisis Crítico del Discurso, la que permitió identificar aquello que subyace a los discursos analizados, aportando información relevante para identificar las estructuras ideológicas y representaciones promovidas por los documentos analizados.

5.1 Análisis de resultados obtenidos del Software Atlas.ti

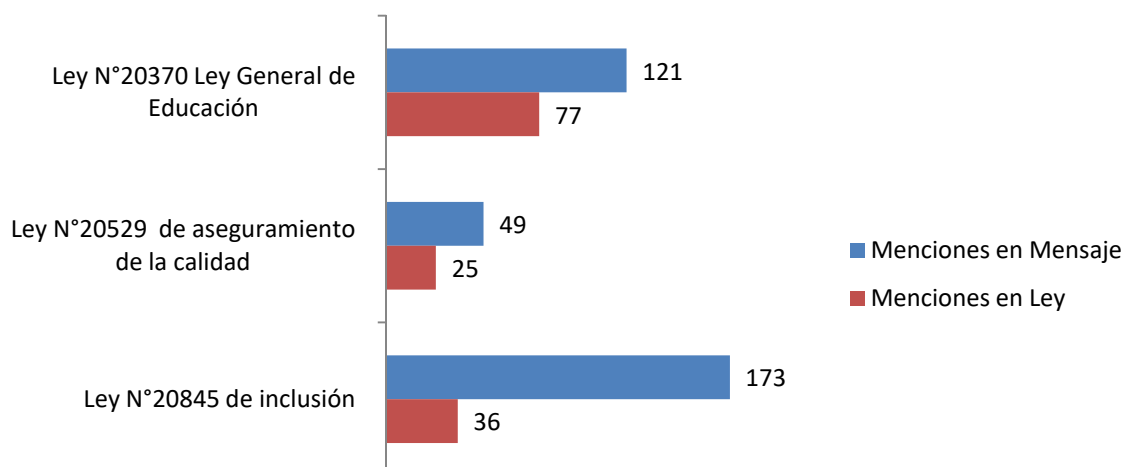
5.1.1 Variaciones en el concepto de derecho a la educación y equidad a partir de los resultados obtenidos en Atla.ti

Una primera aproximación a los resultados obtenidos del análisis realizado a través del software Atlas.ti, corresponde a los datos aportados tras el proceso de codificación de las unidades de análisis en base a las categorías Derecho a la Educación y Equidad

Realizando una comparativa entre los tipos de documento analizados y el número de citas obtenidas, es posible señalar que entre los mensajes presidenciales y las leyes, fue notoria la presencia de ambas categorías en los documentos elaborados por el poder ejecutivo. Lo anterior, teniendo en cuenta que los Mensajes, por su formato, son unidades que albergan un espacio importante para la fundamentación del proyecto de ley, por lo que este resultado era esperable.

Sin embargo, el predominio del mensaje por sobre las leyes también viene a retratar el tránsito que se genera entre el proceso pre legislativo -momento en que se introduce el proyecto de ley y el texto que finalmente es publicado como norma- en el que se restringen y concretan las referencias a los términos analizados. A continuación, se presenta un gráfico en el que se visualiza la distancia existente entre la presencia general de las citas en los mensajes y en las leyes que conforman el corpus.

Gráfico N°10: Total de referencias contenidas en documentos del proceso legislativo



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de Atlas.ti

Para el caso de las 84 notas informativas analizadas en 2011, fue posible identificar 380 menciones a las categorías estudiadas, mientras que en 2014 las 46 piezas reunieron un total de 167 referencias. Los textos informativos analizados son el resultado de una selección de aquellas informaciones que tenían como fuente directa o indirecta a dirigentes estudiantiles y en las que se abordaban las demandas del movimiento. Cabe destacar, que estas contaron con un abordaje limitado por parte del diario El Mercurio, medio que concentró su cobertura en aquellas informaciones que se relacionaban con la reforma educacional vista únicamente desde la mirada de las autoridades y las que observaban el movimiento estudiantil desde las manifestaciones y la violencia, sin considerar en el relato las demandas estudiantiles.

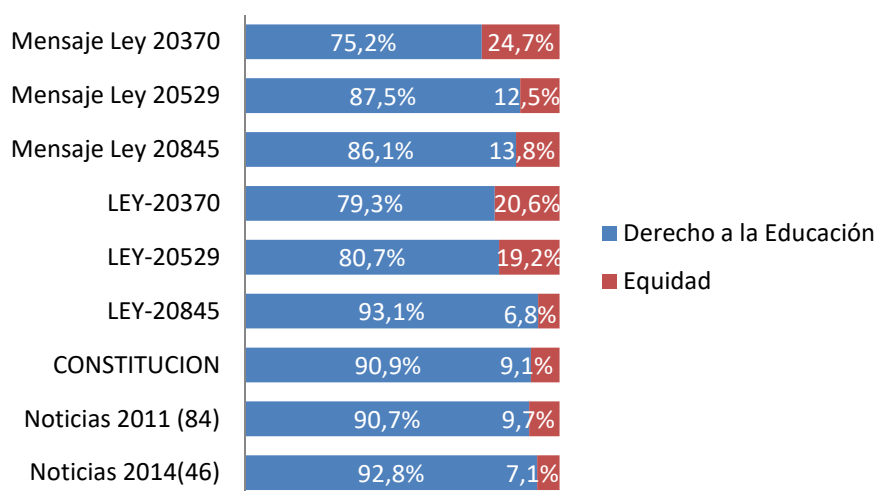
Este alcance es relevante para los resultados aquí presentados, por cuanto la perspectiva del Diario ofrece una noción controlada o restringida por el espacio que entrega para las exigencias del movimiento, las que se habrían concentrado mayormente sobre el derecho a la educación y equidad durante el año 2011.

Asimismo, es posible obtener un panorama general en la relación particular entre las unidades de análisis y las categorías derecho a la educación y equidad, a través de las menciones o citas extraídas de los documentos codificados. Al observar su presencia en los cuerpos normativos se obtiene una noción sobre aquellas instancias en donde ambos conceptos obtuvieron mayor

relevancia en el debate, siendo posible situar el discurso en un espacio de tiempo determinado y establecer, a su vez, los actores que participaron en la construcción de significados de ambas categorías.

Para el caso de los textos informativos, tanto en 2011 como en 2014 fue posible advertir una concentración de la categoría Derecho a la Educación sobre el 90%, mientras que para equidad sólo se registró entre un 9% y un 7%, respectivamente. Sobre lo anterior, es posible señalar que en conjunto con los documentos normativos es la educación el centro del debate, al mismo tiempo que la equidad presenta un leve descenso en el último periodo estudiado.

Gráfico N°11: Presencia Categorías en Unidades de Análisis



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de Atlas.ti

Por otra parte, la frecuencia de apariciones de los códigos asociados a las categorías de Derecho a la Educación y Equidad, permiten identificar las tendencias temáticas sobre ambos conceptos, siendo posible destacar el modo en que estos interactúan con las distintas piezas analizadas. Lo anterior, adquiere relevancia si dicha información se contrasta con las características propias de cada documento, entregando información sobre aquellos puntos en los que se focalizó o relevó el discurso.

De esta manera, si se observa el Cuadro N°6, encontramos que los códigos sobre el derecho a la educación asociado a la noción de Bien Público (256), Derecho Social (181) y Calidad (131), son los que reúnen el mayor número de citas, siendo posible señalar que su presencia también se refleja

en las distintas unidades de análisis que conforman el corpus de investigación. Por su parte, la categoría Equidad concentró el mayor número de citas bajo los códigos discriminación (61) e igualdad de oportunidades (53).

Cuadro N°7: Total de menciones o citas por categoría de análisis

Derecho a la Educación		Equidad	
•Descentralización	(3)	•Discriminación	(61)
• Acceso	(87)	•Actores*	(1)
•Actores*	(119)	•Compensación	(19)
•Bien Público	(256)	•Igualdad de Oportunidades	(53)
•Calidad	(131)		
•Derecho Social	(181)		

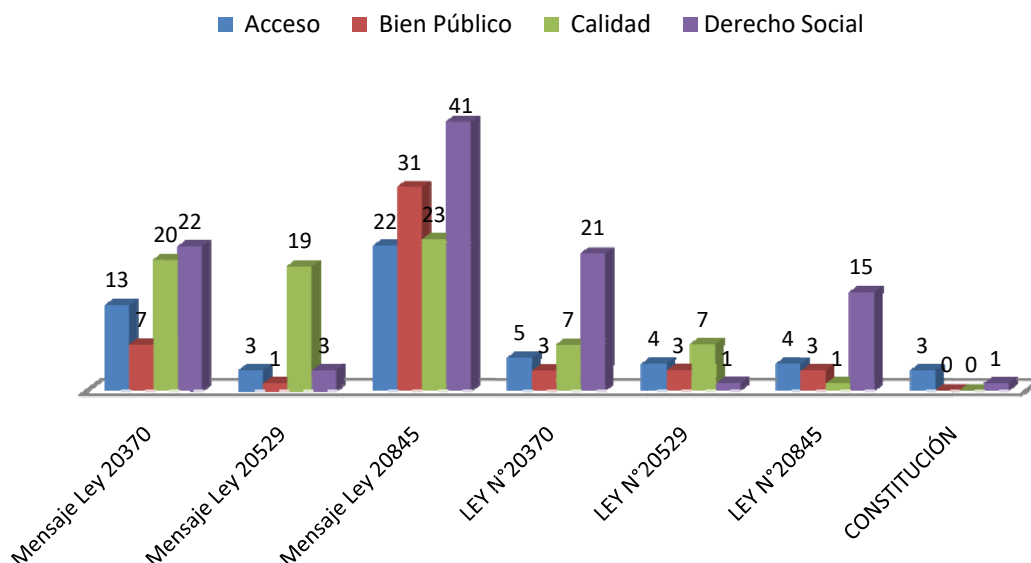
*La categoría actores se revisará en profundidad en conjunto con los resultados obtenidos del Análisis Crítico del Discurso, en una dimensión de análisis independiente por la relevancia que esta tiene para los objetivos del estudio.

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de Atlas.ti

Como se señalara en el apartado de metodología, los códigos se establecieron en base a un pre análisis que consistió en la revisión de todas las piezas del corpus: 3 mensajes presidenciales con los que se introduce la idea de legislar sobre la materia, las tres leyes publicadas correspondientes a cada proyecto de ley presentado por la Presidenta de la República y una selección de 130 textos informativos publicados por el diario El Mercurio el año 2011 y el 2014.

Este pre análisis permitió identificar las tendencias temáticas abordadas por las distintas unidades de análisis, siendo posible identificar para el Derecho a la Educación seis códigos o macro temas, en los que se destacan: Descentralización, Calidad, Bien Público y Derecho Social, a continuación se grafican aquellos códigos que reunieron el mayor número de menciones en el corpus normativo.

Gráfico N°12: Resumen Categorías Derecho Educación en textos que integran el proceso legislativo



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de Atlas.ti

a. Derecho a la Educación

i. Descentralización

Corresponde al código que reunió el menor número de menciones: una en el mensaje presidencial de la Ley N°20.370 y dos en textos informativos del 2011 y 2014, respectivamente. Su escaso abordaje en los documentos revisados supone una consideración marginal del tema en el debate sobre la educación en Chile.

“En tercer lugar, serán parte de las iniciativas para la reforma y el mejoramiento de la educación, un conjunto de medidas destinadas a hacerse cargo de las dificultades que presenta la administración descentralizada de la educación pública. Ellas incluirán iniciativas que, manteniendo el principio de la descentralización, se dirigirán a fortalecer la administración territorial de la educación pública y otras, a potenciar nuevas formas de administración y gestión de los establecimientos”. (Mensaje Presidencial Ley N°20.370)

A la luz de la información extraída del Mensaje Presidencial de la Ley General de Educación N°20.370, es posible señalar que si bien éste consideró la descentralización como uno de los objetivos de la reforma educacional, su mínima presencia en el debate y en los textos analizados permiten suponer que la política nacional de educación que resultó del proceso legislativo no potenciaría entre sus ejes discursivos la variable territorial.

Asimismo, la descentralización propuesta en el extracto se centra principalmente en la administración y gestión de los establecimientos públicos, sin hacer referencia a la incorporación de modificaciones a los programas de estudio que consideren las características propias del territorio donde se insertan los centros educativos, tales como sus costumbres, tradiciones, actividades económicas y, en definitiva, apunten al fomento del desarrollo local.

Desde las demandas del movimiento estudiantil, este tema fue tratado de forma marginal por el diario El Mercurio, si bien la descentralización no se planteó de forma explícita, se integraron debates entornos a la relevancia que estudiantes le entregaban a la necesidad de que la reforma contemplara un abordaje particular a las universidades de regiones tanto en el financiamiento como en el perfil formativo que ellas promovían en función de los requerimientos de cada territorio en el que se insertaban. Del mismo modo, esta se proyectó en el impulso que se le entregó por parte de los estudiantes de regiones de exigir mayor representatividad en la dirigencia del movimiento y en las instancias de diálogo con las autoridades.

ii. Acceso

Otro tema al que se hace referencia cuando se abordaba el derecho a la educación es el acceso. Del total del corpus fue posible identificar 92 menciones asociadas a este código, siendo el Mensaje Presidencial de la Ley N°20.845 en el que se concentró el mayor número, con 22 citas codificadas, seguidas por las noticias de 2011 y 2014 con 19 por cada año.

Por su parte, el Mensaje Presidencial de la Ley N°20.370 reunió 13 citas, mientras que el de la Ley N°20.2529 solo hizo referencia al acceso a la educación en tres oportunidades. Asimismo, en los cuerpos normativos analizados este concepto fue abordado de forma acotada, encontrando 5 alusiones a él en la Ley N°20.370 y 4 en las leyes N°20.529 y N°20.845, respectivamente, y 3 referencias en la Constitución de la República.

El acceso a educación presentó diversos matices en su tratamiento, destacando aquel que hace referencia a la incorporación de las personas al sistema educativo, como parte de un derecho que debe estar al alcance de todos por considerarlo un proceso que se extiende a lo largo de la vida. Bajo este enfoque se agruparon conceptos como universalidad, cobertura, oportunidad educativa y gratuidad. Además de aquellas alusiones a niveles educativos obligatorios cuyo acceso es garantizado por el Estado.

Lo antes señalado queda en evidencia en el Mensaje Presidencial de la Ley N°20.370 norma que establece –entre otros- los principios y fines de la educación, así como en las tres leyes analizadas, las que inician sus articulados con una declaración sobre el significado que se le atribuye al proceso formativo, en la que el acceso cumple un rol central.

“El proyecto que se somete a discusión, consagra los principios que inspiran al proceso educativo chileno, entre los cuales destacan la universalidad y gratuidad del acceso, la calidad, la equidad, la participación, la responsabilidad, la articulación del sistema educativo, transparencia y flexibilidad. Dichos principios se han socializado en el debate y también han sido incorporados en otras legislaciones educacionales comparadas”. (Mensaje Presidencial Ley N°20.370).

Al interactuar con conceptos como gratuidad e igualdad de oportunidades para todos, se encarga al Estado el deber de velar por el acceso y ejercicio de estos derechos, debiendo asegurar y promover la educación gratuita desde los niveles pre-escolar hasta la enseñanza media. Dicho mandato se encuentra establecido en la Constitución de la República de Chile, carta fundamental que expresa explícitamente el acceso como parte del derecho a la educación.

“La educación básica y la educación media son obligatorias, debiendo el Estado financiar un sistema gratuito con tal objeto, destinado a asegurar el acceso a ellas de toda la población. En el caso de la educación media este sistema, en conformidad a la ley, se extenderá hasta cumplir los 21 años de edad”. (Constitución de la República de Chile, 1980)

Si bien la gratuidad asociada al acceso es abordada por los mensajes y las leyes de forma acotada, son las noticias publicadas en 2011 las que ponen mayor énfasis en ella, principalmente en lo relacionado con el acceso a la educación superior, formando parte de las demandas del

movimiento estudiantil. Esta se extiende igualmente a las noticias analizadas del año 2014, sin embargo, en este último año se introduce la demanda por la eliminación de los procesos de selección de los establecimientos educacionales primarios y secundarios, además del cuestionamiento a la Prueba de Selección Universitaria (PSU).

“Entre otros argumentos para demandar educación gratuita, el texto alude al Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Se trata de un acuerdo firmado por Chile en 1969, ratificado tres años después y promulgado en 1989. Un artículo del pacto sostiene que ‘la enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implementación progresiva de la enseñanza gratuita’”. (Texto Informativo, 1 octubre de 2011)

Es importante señalar que en la base argumentativa de dos de los tres Mensajes Presidenciales analizados, el de la Ley N° 20.370 y el de la Ley N°20.529, se alude a una cierta progresión en el enfoque sobre el acceso al derecho a la educación. En él se destacan cambios experimentados por el sistema educativo chileno que permiten -superado el objetivo de cobertura o acceso a la educación- iniciar un proceso de enriquecimiento del mismo, para poner énfasis en mejorar la calidad de los procesos formativos y eliminar las brechas o desigualdades del sistema.

“El actual marco regulatorio e institucional de la educación fue concebido cuando la principal preocupación y objetivo de las políticas públicas era el de la extensión de la cobertura educacional y no preveía las exigencias de la nueva fase, ni tampoco miraba a un futuro más largo. En efecto, el foco ha estado puesto en la extensión de la garantía de acceso, a través de reformas constitucionales y legales que han establecido la obligatoriedad y la gratuidad de la educación, primero en educación básica y media, luego en el segundo nivel de transición de educación parvularia, por un lado, y en la extensión de la matrícula y de las ayudas estudiantiles en educación superior, por el otro, logros en que nuestro país han alcanzado niveles de cobertura significativos”. (Mensaje Presidencial de la Ley N°20.370)

De esta manera, los cambios que el mensaje presidencial propone para el sistema educativo se sustentan en la extensión de la garantía de acceso, lo que entrega una visión de una demanda superada, en el que las necesidades educativas básicas estarían cubiertas. Se observa al proceso

educativo y al derecho a la educación como aquella garantía que se entrega a las personas para optar a una oferta formativa.

Bajo esta mirada la obligatoriedad de la educación en los niveles primarios y secundarios, así como la gratuidad de dicha oferta en colegios administrados o con financiamiento del Estado, conforman los mecanismos mediante los cuales se buscó proveer el derecho al acceso de la población a la educación, principalmente de los grupos de la sociedad más vulnerables. Sin embargo, en el Mensaje de la Ley N°20.529 que introduce cambios a la institucionalidad del sistema educativo, se realiza un reconocimiento de las desigualdades generadas por la actual distribución del sistema educativo, siendo insuficiente la cobertura obligatoria y gratuita para entregar garantías de una educación de calidad en igualdad de oportunidades.

“Desde la restauración de la democracia, en el año 1990, ha habido una espectacular expansión de las oportunidades educativas comparativamente con las existentes para generaciones anteriores. Sin embargo, los resultados de aprendizaje no han tenido los mejoramientos y progresos necesarios. Hay convencimiento que se puede y debe lograr mucho más y, a la vez, disminuir las brechas de los resultados que dicen relación con los ingresos de las familias de los alumnos. No podemos dejar de reconocer que nos encontramos en un punto de inflexión, ante el cual se deben realizar correcciones importantes si queremos satisfacer la legítima esperanza de una educación de calidad para todos”. (Mensaje Presidencial de la Ley N°20.845)

Lo antes señalado cobra relevancia si se considera que la discusión sobre gratuidad en el acceso involucra la garantía de un derecho a educación, que hasta el momento ha sido abordado por la normativa vigente desde la provisión de oferta educativa aplicada solo en establecimientos que cuentan con financiamiento del Estado, realizando una distinción con aquellos centros educativos de propiedad de privados. Se reduce, por tanto, el derecho a la educación vinculado al acceso a un tema de financiamiento más que a una garantía constitucional.

Otro elemento que es relevante destacar, es la incorporación del concepto de selección asociado a acceso en los documentos cuya data es posterior al año 2014, tales como el mensaje presidencial de la Ley N°20.845 de 2014, los textos informativos seleccionados del año 2014 y la Ley N°20.845 de 2015. De esta manera, se hace referencia la eliminación de todo proceso de admisión a un

centro de estudio que involucre la selección de los estudiantes y sus padres o apoderados por motivos socioeconómicos, religiosos, rendimiento académico, etc.

“Sobre el fin de la selección, tema que los atañe directamente, proponen que ‘la selección por mérito y competencias académicas desaparezca en el largo plazo’, incluso en los liceos emblemáticos. Aunque sostienen que en el contexto actual de la educación “este método permite nivelar parcialmente a modo de conseguir dinamismo social, y en ese sentido mecanismos como la discriminación por el azar o la discriminación territorial no contribuyen” (Texto Informativo, 31 de mayo de 214).

Así mismo, bajo esta orientación se reúnen aquellas menciones que se refieren a la imposibilidad de anular una matrícula o expulsar a un alumno de un establecimiento educacional por motivos de embarazo, maternidad, deudas contraídas por los padres, conducta y rendimiento.

“No podrá decretarse la medida de expulsión o la de cancelación de matrícula de un o una estudiante por motivos académicos, de carácter político, ideológicos o de cualquier otra índole, sin perjuicio de lo dispuesto en los párrafos siguientes” (Ley N°20.845).

Estas referencias a los procesos de selección o expulsión incorporan al derecho a la educación asociado al acceso una variable nueva, que coincide con la pérdida de fuerza de aquella se refería al acceso únicamente vinculado al derecho de optar a una oportunidad educativa. Por tanto, es posible observar cambios en la tendencia temática del debate en torno al derecho de educación centrado principalmente en hacer garantías que apuntan a la participación de los actores de la comunidad educativa en igualdad de condiciones, proyectando un interés por protegerles de acciones discriminatorias.

iii. Calidad

El derecho a la educación asociado a la calidad reunió un número importante de menciones en los documentos analizados. En total se registraron 131 citas en las que se hizo referencia directa o

indirecta a este concepto, identificándose tempranamente su relevancia en los debates recogidos por los mensajes presidenciales de la Ley General de Educación de 2007 (20 menciones) para mantenerse como un eje relevante en el mensaje publicado en 2015 (23 menciones).

Entre las citas fue recurrente encontrar textos que hacían alusión a la calidad en forma de declaración, enunciándole, sin entregar mayores antecedentes que proporcionen datos sobre qué se está entendiendo por calidad y de qué manera el derecho a la educación se ve representado en ella. Lo antes descrito queda en evidencia en los distintos textos analizados, sin embargo su presencia es marginal en comparación a otras connotaciones esbozadas. A modo de ejemplo, se encontró una noticia de 2011 en la que un dirigente estudiantil señala algunas de las demandas del movimiento.

“Nuestros objetivos de educación de calidad, de fin al lucro, siguen iguales, y esto no representa ningún avance para esa discusión” (Texto informativo, 19 de julio de 2011).

Otro elemento relevante en la caracterización de este concepto es su asociación con la institucionalidad. Fue recurrente encontrar menciones sobre la regulación de la calidad orientada a la creación de instancias formales de fiscalización, información pública y apoyo a los establecimientos educacionales mediante la creación de un órgano o institución. Se traspasa a un ente formal, en la mayoría de los casos estatales, el resguardo de la calidad y el deber de proporcionar las directrices con las cuales ésta se medirá.

Se apoyan en la noción de institucionalidad principalmente los documentos normativos y los mensajes presidenciales, mientras que los textos informativos hacen escasa referencia a ello. Dado el objetivo de la Ley N°20.529 que es precisamente crear un sistema nacional de aseguramiento de la calidad, se identificaron en el mensaje presidencial con el que se inicia el proceso legislativo un número importante de menciones, entre las que destaca:

“La función central que se propone para la Superintendencia de Educación será velar por la calidad del sistema educativo. Esta será ejercida a través de la evaluación, información, fiscalización, interpretación administrativa de normas, atención de denuncias y reclamos, control del cumplimiento de las leyes y fiscalización efectiva, para contribuir a mejorar el desempeño de los

establecimientos educativos y del sistema escolar en su conjunto.”(Mensaje presidencial de la Ley N°20.529).

Asimismo, en algunas oportunidades se tiende a relacionar al concepto de calidad con temas vinculados a la infraestructura y la incorporación de tecnología en los aprendizajes. Este punto cobra especial relevancia en las noticias y reportajes de 2011, donde se evidenció la crisis educacional, entre otros, por el deplorable estado en que siguieron funcionando diversos establecimientos educacionales luego del terremoto que afectó a Chile en febrero de 2010. Este hecho hizo más evidente las falencias estructurales y de equipamiento con que los centros educativos más vulnerables funcionaban.

“Erradicar las palomas que habitan en los comedores, es lo que piden en el Liceo de Música de esa ciudad, que desde el jueves está en toma. ‘Uno va a almorzar y se encuentra con sus excrementos’, reclama Natalia Vega, vocera del centro de alumnos. En ese plantel también exigen que no lleguen más estudiantes, porque ‘los niños de primero básico tienen que hacer clases en el comedor, porque ya no cabe más gente acá’, agrega la estudiante’.”(Texto informativo, 16 de junio de 2011).

Al aproximarse a los significados atribuidos al derecho a la educación en interacción con el concepto de calidad, es posible distinguir – en menor medida- definiciones explícitas, mientras que en la mayoría de los casos ésta surge de la descripción de una serie parámetros que forma una caracterización del mismo.

Entre las definiciones explícitas de educación de calidad se encuentra la proporcionada por el mensaje presidencial de la Ley N°20.370, en el que se pone énfasis en un proceso formativo que no se reduce al cumplimiento de objetivos curriculares, sino que debe apuntar al desarrollo integral de los alumnos. La mirada hacia el desarrollo también se proyecta al aporte que la educación de calidad entrega al desarrollo económico, social y cultural del país.

“Es menester destacar que el concepto de educación de calidad establecido en el presente proyecto, pone énfasis en el desarrollo integral de los alumnos y no sólo en el logro de estándares

de aprendizaje, entendiendo que el objetivo es brindar una formación que abarque competencias, conocimientos y valores sustentados en la democracia y la solidaridad”.

La Ley General de Educación N°20.370, inclina su definición hacia el cumplimiento de estándares de aprendizajes, sin embargo, destaca que ésta debe hacerse extensivo a todos los educandos, de forma de garantizar un proceso formativo sin discriminación que cumpla con los objetivos de aprendizaje trazados. Es importante destacar, que la pone el foco en la calidad como un plano central, destacándolo en su artículo 3° como uno de los principios sobre los que se inspira el sistema educativo chileno.

“b) Calidad de la educación. La educación debe propender a asegurar que todos los alumnos y alumnas, independientemente de sus condiciones y circunstancias, alcancen los objetivos generales y los estándares de aprendizaje que se definan en la forma que establezca la ley.”

Por su parte, los estudiantes también esbozaron una definición en una de las propuestas presentadas por sus dirigentes en el contexto de las movilizaciones de 2011, la que fue recogida por el diario El Mercurio. En ella se hace referencia a la incorporación de nuevos estándares bajo el marco de un acceso equitativo, con especial énfasis en el rol docente: *“Nuevos estándares de calidad, que incluyan, además de la gestión institucional, los perfiles profesionales y el aseguramiento de la libertad de cátedra y de opinión”.* (Texto informativo, 22 de junio de 2011).

Como se señalara anteriormente, el mayor número de referencias a la educación de calidad se expresó a través de diversas definiciones por asociación, vale decir, aquellas que reunían una serie de elementos a partir de los cuales era posible construir el concepto. Este es el caso de aquellas menciones asociadas al cumplimiento de estándares, al seguimiento de indicadores que proporcionen información suficiente para que los padres puedan ejercer el derecho a la libertad de enseñanza.

“Este Gobierno considera que la creación de un sistema de aseguramiento de la calidad educativa contribuirá al mejoramiento de ésta, ya que otorgará transparencia y permitirá rendición de cuentas por los resultados. Ello es necesario dado que el sistema chileno constituye ‘Un sistema de provisión mixta y con financiamiento público (que) exige un conjunto de acciones que permitan

verificar de forma periódica los procesos y logros del sistema educacional, para que la comunidad en su conjunto, y en especial las familias, puedan escoger la mejor educación posible para sus hijos.’ (p.101, Informe final Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación).” (Mensaje Presidencial Ley N°20.529)

En un sentido similar se consideró el mensaje presidencial de 2011 que inicia la tramitación legislativa de la Ley N°2.845. En él se establece la relevancia de generar incentivos para que los sostenedores entreguen educación de calidad, destacando como esencial para ello centrar la mirada en los procesos educativos. Lo anterior estaría en interacción con la eliminación del lucro y la selección arbitraria para la admisión de los alumnos a los planteles educacionales.

“La eliminación gradual del financiamiento compartido, la prohibición de la selección y el impedir el lucro en los establecimientos que reciben recursos públicos contribuirán a que los establecimientos educacionales busquen mejorar la calidad educativa que otorgan y pongan foco en sus procesos educativos y en el valor agregado que puedan entregar a todos sus estudiantes”

Por su parte, otras menciones apuntaron hacia los logros de aprendizaje para los alumnos, índices de desempeño para docentes y la elaboración de marcos y bases curriculares que permitan aunar criterios y potenciar una educación de calidad al alcance de todos, sin embargo, estas representan un número menor respecto a las referencias señaladas anteriormente.

No obstante lo anterior, la incorporación de un sentido de educación de calidad al alcance de todos cobra relevancia por cuanto configura una de las principales exigencias generadas a la reforma educacional en los distintos periodos analizados, donde se incorpora al concepto de derecho a educación la calidad para todos. Esto queda en evidencia en la afirmación que integra el mensaje presidencial de la Ley N°20.370 que destaca *“La calidad del conjunto de la educación sólo se consigue cuando ésta se convierte en un derecho de todos”*.

En un sentido similar se expresa la Ley N°20.845 al señalar en su artículo 2° letra b): *“El financiamiento estatal a través de la subvención que regula la presente ley, tiene por finalidad asegurar a todas las personas el ejercicio del derecho a una educación de calidad, de conformidad con lo dispuesto en la Constitución Política de la República y por los tratados internacionales*

ratificados por Chile y que se encuentren vigentes, en especial aquellos que versen sobre los derechos de los niños."

Es así como se puede establecer que el derecho a educación de calidad es representado en el debate como los estándares mínimos a los que se debe dar cumplimiento en el proceso formativo. En ella juegan un rol fundamental las instituciones formales o estatales que deben fiscalizar, entregar información y orientar a la comunidad educativa sobre los resultados o logros obtenidos por los distintos establecimientos. De esta manera se destaca una alta relación entre el concepto de educación de calidad con la adaptación de estándares u objetivos de aprendizajes establecidos, considerando los indicadores como guía de un servicio exitoso.

De este modo, prevalece sobre este concepto una noción asociada al cumplimiento de metas, mientras que el desarrollo integral de los estudiantes se encontraría en un plano secundario. No obstante lo anterior, se pone énfasis de manera transversal en los distintos textos analizados que este proceso formativo se entregue a todos por igual, cuestionando prácticas como el lucro y la selección.

iv. Bien Público

El código derecho a educación y bien público fue el segundo en reportar el mayor número de citas, con un total de 256, siendo los textos informativos los que reunieron el mayor número de menciones (137 y 52, respectivamente), seguido por el Mensaje Presidencial de la Ley N°20.845 con 31 citas. Las tres leyes fueron las unidades que registraron el menor número de referencias.

De este panorama es posible advertir la concentración del debate en la segunda mitad del periodo analizado, principalmente entre los años 2011 y 2014. El cuestionamiento a las reformas educativas y al funcionamiento del sistema educativo habría abierto la discusión sobre el sentido atribuido al derecho a la educación y su relevancia como un bien público.

Si se observa de forma general, es posible identificar tres ejes sobre los cuales se define el derecho a la educación como bien público. El primero corresponde al aporte o el papel que desempeña el proceso formativo, en segundo lugar se encuentran los que apuntan hacia los recursos, subcategoría bajo la cual se agrupan las discusiones sobre financiamiento, endeudamiento, entre

otros. En tercer lugar, se encuentra la provisión, vale decir a quien corresponde la responsabilidad de proporcionar el bien.

A continuación se grafica o resume las relaciones antes mencionadas con el fin de revisar detalladamente cada unidad o subcategoría presente en el debate sobre la educación como bien público.

Cuadro N°8: Tendencias temáticas sobre Bien Público en los textos analizados



Fuente: Elaboración propia con resultados obtenidos de la codificación en Atlas.Ti

En relación al aporte, es posible señalar que si bien esta subcategoría reunió un número acotado de menciones, permitió agrupar aquellas citas que hacían referencia a la contribución que la educación realiza al desarrollo económico, cultural y social del país, lo que la configura como un bien público. Bajo esta mirada se identificaron nociones que apuntan a la formación de ciudadanos, el fomento de valores democráticos, entre otros, los que se ejemplifican en el siguiente extracto del mensaje presidencial de la Ley N°20.370.

“La educación, al potenciar el desarrollo de las personas, cumple múltiples funciones sociales que la convierten en un bien público, ya que contribuye al desarrollo económico y social del país, otorga y trasmite un sentido de memoria colectiva e identidad nacional, fortalece la convivencia y el régimen democrático y favorece la redistribución de oportunidades en la sociedad”.

En una línea similar se encuentra la concepción de servicio público y bien común asociados al bien público, en las que se pone énfasis en la educación como un aporte o una acción en beneficio de todas las personas. Desde una perspectiva crítica, encontramos una muestra de lo antes descrito en lo planteado por una estudiante en una noticia y en lo señalado por la Presidenta de la República a través del Mensaje de la Ley N°20.845, respectivamente.

“Empapada y desaliñada, insistió con su mensaje, fustigando un sistema de educación superior que se interesa más por conseguir ganancias en vez de promover el aprendizaje. ‘La educación es un servicio público y no un negocio’, dijo. (Texto informativo, 2 de septiembre de 2011)

“Desde una perspectiva constitucional, el Estado no debe financiar intereses privados que no sean consistentes con el bien común, y cuya materialización se busca, en este caso y entre otras acciones, a través de la entrega de recursos para la educación. La entrega de tales recursos supone entonces que éstos no pueden ser utilizados para fines que no sean educacionales. (Mensaje Ley N°20.845)

Con mayor influencia en el debate encontramos la subcategoría Recursos, bajo la cual se inscriben todas las menciones que hacen referencia a la distribución de recursos públicos para la educación, entre ellas críticas y propuestas sobre su financiamiento, tales como becas y créditos, endeudamiento de los padres y alumnos, infraestructura, así como las alusiones al tratamiento de la educación como un bien de consumo.

En relación al financiamiento, fue posible identificar una tendencia a terminar con el financiamiento compartido, entendiendo por ello la negativa a que el Estado entregue recursos a establecimientos educacionales de propiedad o administrados por privados. Asimismo, se cuestiona la segregación que ha generado la opción de que los padres paguen adicionalmente para que sus hijos puedan optar a mejores establecimientos educacionales.

“En su inicio, la política del financiamiento compartido se justificó en que los padres, madres y apoderados que estuvieran dispuestos a pagar, podrían aportar más recursos para la educación de sus hijos, esperándose que, de esta manera, aumentaría la calidad y optimización de los recursos públicos y privados destinados a esta área. Lamentablemente, esta política ha generado uno de los sistemas educacionales más segregados del mundo (PISA-OCDE 2012), sin aportar significativamente en calidad (Mizala y Torche 2012; Valin, 2011; Saavedra, 2013) (...)”. (Mensaje Presidencial Ley N°20.845)

A raíz de lo anteriormente ejemplificado, se han promovido en el debate presente en los textos analizados, críticas sobre la consideración de la educación como un bien de consumo, noción que colisiona con la de bien público y que abre interrogantes sobre la pertinencia de que el sistema educativo opere bajo una lógica de mercado. Sin embargo, es posible advertir que tanto los documentos formales como una parte importante de las declaraciones de los estudiantes recogidas por la prensa apuntan hacia una mayor regulación de los privados sin cuestionar el sistema mixto de educación.

“La experiencia de las políticas educativas de las últimas décadas muestra que el mercado y la competencia por sí solas no bastan para asegurar la calidad. Por ello, es fundamental enfrentar las fallas derivadas de esos factores. Las soluciones no pasan por ignorar la provisión por instituciones diversas del servicio educacional, sino por regular la prestación de dicho servicio, mejorando su funcionamiento; generando indicadores de calidad; transparentando los resultados y el uso de los recursos; creando los incentivos adecuados; y tomando medidas, por más estrictas que parezcan, cuando los oferentes no entregan un servicio de calidad”. (Mensaje Presidencial Ley N°20.529)

Las críticas al financiamiento no solo se concentran en la educación primaria y secundaria, también en la educación superior el endeudamiento de los alumnos y sus padres con entidades financieras privadas es una de las principales preocupaciones de los estudiantes que se movilizaron en 2011. Se cuestiona el crecimiento descontrolado de las universidades y centros de formación técnica tanto en la oferta educativa que disponen y los costos asociados.

"Alrededor del 57% de los egresados no trabaja en lo que estudió, un 50% de los estudiantes no puede ingresar a la educación superior y un 40% tiene que desertar porque no puede pagarla ¿Acaso esto no es una crisis?", dice Camila Vallejos, presidenta de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile." (Texto informativo, 24 de abril de 2011)

Becas, Créditos de la banca privada con el Estado como Aval también conocido como CAE, reúnen el mayor número de menciones bajo este concepto, en ellas se plantea el acceso a educación entendiéndolo como un bien público, que como tal requiere del financiamiento del Estado. Inclusive quienes apoyan la participación de privados en el mercado educativo exigen un trato igualitario para optar a financiamiento, comprendiendo que el bien es la educación y como tal no debiesen generarse diferencias.

"El ministro de Educación, Nicolás Eyzaguirre, informó que las universidades estatales tendrán un trato preferencial respecto de la asignación de recursos para la investigación. Sobre el anuncio, los estudiantes de la Confech tienen posturas divergentes. Mientras Melissa Sepúlveda, presidenta de la FECh, opina que 'tiene que haber prioridad para las universidades estatales y regionales', Naschla Aburman, presidenta de la FEUC, dice que 'el financiamiento que el Estado aporta a las instituciones no tiene que ver, necesariamente, con las características de esa institución, sino con el rol que cumplen con la sociedad'". (Texto informativo, 30 de marzo de 2014)

En relación al enfoque que asocia el lucro con la educación como bien público, es posible señalar que su integración al debate se introduce en los textos posteriores a 2011, situación que se evidencia en la ausencia de referencias explícitas a este término en las leyes N°20.370 y N°20.529, así como en los Mensajes presidenciales respectivos.

El término es utilizado con recurrencia para referirse al sistema de financiamiento de la educación, entendiéndolo como la posibilidad de destinar las ganancias obtenidas de servicios educacionales en fines distintos a los meramente formativos. Lo anterior crea rechazo entre los distintos actores, situación que podría fundamentarse en la observancia de la educación como un derecho y un bien público, a partir del cual los recursos del Estado debiesen destinarse de forma exclusiva a los fines para los cuales fueron entregados.

“b) Intercálase el siguiente literal a) bis, nuevo, pasando la letra a) bis a ser a) ter: “a) bis.- Que destinen de manera íntegra y exclusiva el financiamiento que obtengan del Estado a fines educativos. En ningún caso los sostenedores que opten por recibir el financiamiento que regula este cuerpo legal podrán perseguir fines de lucro mediante la prestación del servicio educacional.”. (Ley N°20.845)

En una línea similar se encuentran las alusiones a terminar con la selección en la educación parvularia, primaria y secundaria, posición que encuentra su fundamento en evitar discriminaciones o segregaciones producto de la competencia o los recursos económicos que los padres poseen. Aquello queda en evidencia en los argumentos planteados por el Mensaje Presidencial de la Ley N°20.845, al señalar:

“El sistema escolar chileno, al tratar a la educación como si fuera un bien de consumo, ha promovido y consolidado mecanismos que incentivan la competencia entre escuelas así como las prácticas de selección y discriminación, principalmente socioeconómica. En efecto, cerca del 80% de las escuelas y liceos que reciben subvenciones del Estado exigen algún tipo de requisito de ingreso a los padres, madres y apoderados al momento de admitirlos”.

La tercera subcategoría apunta a la noción del Estado como proveedor de educación. Si bien ha sido posible encontrarle de forma transversal en las categorías anteriores, merece una mención especial por cuanto parte de los actores involucrados en el debate exigen no solo una mayor participación del Estado como fiscalizador, sino además hay quienes señalan que por el carácter de bien público a este le corresponde proporcionar directamente educación.

Lo anterior se ve reflejado en demandas como la desmunicipalización, que apunta al reintegro de la administración de los establecimientos educacionales que hoy son operados por las municipalidades o ayuntamientos a una provisión directa por parte del Estado, sin intermediarios.

“Luego de pasar siete días en toma sin demandas concretas, el centro de alumnos publicó su petitorio oficial en su página de Facebook. Fin del ranking de notas, de la PSU, del Simce y de los colegios particulares subvencionados, y que el Estado se haga cargo directamente de los

establecimientos públicos son algunas de las demandas que han trascendido” (Texto informativo, 31 de mayo de 2014).

Asimismo, la gratuidad en la educación superior también forma parte de esta visión, en la que subyacen dos formas de observarle: la primera es a través de una propuesta focalizada donde se aumente la inversión del Estado para los recintos públicos y la segunda es la que apunta a una educación gratuita universal, sin distinción, para esta última los estudiantes han planteado una serie de propuestas

“Los estudiantes y docentes insisten en que piden condiciones “mínimas” para sentarse a conversar (...) Además, quieren cambiar el orden de los temas -partir por la gratuidad y el fortalecimiento de la educación pública- y que no se entreguen recursos a las entidades con fines de lucro. A ello, los profesores agregaron que se recalendarice el año escolar” (Texto informativo, 13 de septiembre de 2011)

“Artículo 49º bis. Créase un aporte por gratuidad, destinada a aquellos establecimientos educacionales gratuitos y sin fines de lucro, que se impetrará por las y los alumnos que estén cursando primer y segundo nivel de transición de educación parvularia, educación general básica y enseñanza media, incluida la educación especial y de adultos (...)” (Mensaje Presidencial, Ley N°20.845)

En definitiva, el beneficio que reporta la educación a la sociedad y al bien común es una de las principales características destacadas por los distintos documentos analizados al hacer referencia al derecho a la educación como un bien público. Esta mirada es transversal e implica comprender como una garantía a la que todos debiesen acceder. Sin embargo, son los recursos y la provisión los temas que despiertan mayores discrepancias, principalmente en lo referido al rol que le cabe al Estado, ya sea como garante o proveedor dentro del sistema.

De esta manera, los cuestionamientos al funcionamiento del sistema educativo, en términos de la segregación que éste ha generado, ha tomado especial relevancia en función del crecimiento descontrolado de la oferta educativa y han marcado el debate de los últimos años sobre esta materia. No obstante, no existe consenso, ni se suelen hacer referencias explícitas a terminar con

la participación de privados en la provisión de educación. Se puede observar demandas y acuerdos entorno a la regulación de su funcionamiento, no así sobre la abolición de su participación.

v. Derecho Social

El derecho a la educación entendido como un derecho social reunió un total de 181 referencias, siendo el Mensaje Presidencial de la Ley N°20.845 de inclusión escolar, el que congregó el mayor número de menciones con 41 citas, mientras que su texto normativo alcanzó solo 15 menciones. Cerca de 20 puntos más abajo se sitúan el Mensaje Presidencial de la Ley General de Educación N°20.370 y la norma del mismo nombre con 22 y 21 referencias, respectivamente.

Por su parte, los documentos que conforman el proceso legislativo de la norma de aseguramiento de la calidad registraron 19 menciones en el Mensaje Presidencial y 7 en la Ley N°20.529. No obstante, en la Constitución de la República de Chile solo se identificó una cita referida a esta subcategoría.

Los textos informativos tanto de 2011 como de 2014 reunieron un total de 77 menciones sobre Derecho Social muy por debajo de los 208 obtenidos por la subcategoría Bien Público. Al desglosar los resultados, es posible notar que en 2011 el 68% de las noticias y reportajes contenían citas asociadas al derecho social, mientras que para 2014 solo alcanzó el 43%.

Explícitamente el concepto Derecho Social es señalado en siete oportunidades en las 131 unidades de análisis que conforman el corpus de investigación: 4 referencias fueron encontradas en el Mensaje de la Ley N°20.845, 2 en textos informativos de 2014 y una en 2011. Lo anterior refleja una concentración del uso del concepto durante el último periodo de estudio, específicamente entre 2014 y 2015.

Su introducción al debate público integra una nueva forma de observar el derecho a la educación, situación que es posible evidenciar en las referencias que aluden a la generación de un cambio de paradigma presente en los mensajes presidenciales que inician el debate legislativo sobre la ley N°20.845 de inclusión.

“En razón de lo anterior, la sociedad chilena ha exigido al Estado un cambio profundo de paradigma en el sistema educativo, que deje atrás la idea de la educación como un bien de consumo que se transa en el mercado. Un cambio que se funda en la convicción de que la educación es un derecho social” (Mensaje Presidencial de la Ley N°20.845)

Bajo esta mirada, se cuestiona la regulación del sistema educativo a través de criterios de mercado, y se le atribuye un rol central al Estado en la provisión de este derecho por considerarlo un bien público y un aporte a los valores democráticos del país. Se integra al concepto de derecho a la educación una connotación que apunta hacia la comprensión de esta como una pieza clave para cimentar las bases de una sociedad desarrollada.

“d. Avanzar hacia la educación como un derecho garantizado por el Estado. La Reforma busca avanzar hacia un cambio en el paradigma de la educación, a fin de reconocerla como un derecho social fundamental, poseedora de un valor público y republicano innegable, y que por tanto debe ser garantizada por el Estado asegurando su provisión gratuita en el contexto de un sistema mixto.” (Mensaje Presidencial de la Ley N°20.845)

Las referencias al cambio que realiza la Presidenta de la República en la presentación del proyecto de ley, buscan entregar una respuesta a la demanda de los estudiantes chilenos quienes desde 2011, exigen mayor protagonismo del Estado en la regulación del sistema educativo y la provisión de las herramientas necesarias para el ejercicio del derecho. Así lo consigna el Mensaje al hacer referencia a materias como el lucro que reflejan el reconocimiento de las autoridades de la necesidad de poner atención al funcionamiento del sistema.

“Las movilizaciones sociales de los últimos años pusieron de manifiesto el problema del crecimiento descontrolado de los establecimientos con fines de lucro, impulsaron la necesidad de concebir la educación como un derecho social y no como un bien de consumo y cuestionaron que el extraer utilidades sea el incentivo de los sostenedores privados que quieran proveer educación, más aún en un contexto de recursos siempre escasos para el proceso educativo.” (Mensaje Presidencial de la Ley N°20.845)

Este reconocimiento de la imposibilidad de ejercer de manera efectiva el derecho se vincula con frecuencia por los actores del Poder Ejecutivo a la Libertad de Enseñanza, y a la segregación que han generado prácticas como la selección de los alumnos en el proceso de admisión del establecimiento en función del nivel de ingreso de los padres, vale decir, la capacidad económica para cancelar el arancel o matrícula que se impone

“Así, se ha consolidado un sistema que niega la libertad de enseñanza y ata el ejercicio efectivo del derecho social a la educación a las condiciones socioeconómicas de los y las estudiantes. No son los padres, madres y apoderados los que escogen los establecimientos educacionales, sino que éstos escogen a familias y estudiantes.”(Mensaje Presidencial de la Ley N°20.845)

Por su parte, al observar con mayor detalle las menciones explícitas del derecho social en los textos informativos, es posible evidenciar una tendencia hacia temáticas similares a las planteadas por el mensaje presidencial publicado en mayo de 2014. Es así como encontramos alusiones sobre el ejercicio efectivo del derecho, del que el Estado debe ser garante, y al que se le exige una mayor participación en el sistema educativo.

"Con un nuevo Gobierno, con un nuevo escenario, donde se toman y cooptan las consignas del movimiento social, no hay garantías y no hay señales de avances. Frente a eso, lo único que podemos hacer es salir a las calles nuevamente y decir que la educación tiene que ser un derecho social, que esté garantizado", señaló Melissa Sepúlveda, presidenta de la FECh."(Texto informativo, 9 de mayo de 2014)

En una línea similar se expresaban tempranamente los estudiantes en el año 2011, haciendo hincapié en la garantía constitucional que significa el derecho a la educación y su comprensión como un aporte al desarrollo del país. Al concepto social se asocian otros como el acceso gratuito y de calidad al alcance de todos, la consideración de este como un bien público y una herramienta fundamental para el progreso.

"1.- La Educación garantizada constitucionalmente como Derecho Social, entendiéndola como plataforma de construcción del conocimiento al servicio del desarrollo social, cultural y económico

de nuestro país, donde se apunte a una Educación pública gratuita y de calidad al servicio del país.” (Texto informativo, 30 de agosto de 2011)

Los enfoques al derecho social antes desarrollados, permiten identificar en los textos que integran el corpus de investigación tendencias temáticas implícitas que si bien no integran de forma explícita el concepto, apuntan al Derecho a la educación como un derecho social, por cuanto centran su argumentación en tres ejes principales: a saber, la universalidad, la participación y la igualdad.

Cuadro N°9: Tendencias Temáticas del Derecho Social en los textos analizados



Fuente: realización propia con datos extraídos de Atlas.ti

Como se grafica en el diagrama, la universalidad apunta hacia el ejercicio del derecho, el acceso al sistema educativo y la calidad al alcance todos. Se entiende como social la garantía de educación en este enfoque, por cuanto se plantea como un derecho al que la sociedad en su conjunto debe

tener acceso en cuanto integrante de esta, como un Derecho Humano y del que se espera una formación completa que cumpla con estándares mínimos.

La universalidad así entendida estuvo presente en todos los textos analizados, siendo transversal la argumentación de que el sistema educativo chileno requiere avanzar hacia un paradigma que plantee una mirada integral a la educación, no solo como un servicio al que solo algunos pueden acceder, sino como un bien al que se debe tener acceso durante toda la vida. Esto se ejemplifica en el Mensaje de la Ley N° 20.370 que en 2009 abre el debate legislativo entorno a estas materias:

“Esta ley consagra un derecho a la educación inspirado en el principio de la educación permanente. El aprendizaje debe estar al alcance de las personas a lo largo de toda su vida, comenzando en la educación parvularia y terminando en la certificación de competencias laborales, para aquellos que no optaron por la educación superior.”

El concepto de participación también juega un papel central cuando se aborda el derecho social. Aquí encontramos diversos modos de entenderle, ya sea basado en el aporte que la educación genera para alcanzar el desarrollo del país, aquel que apunta a la formación de ciudadanos que puedan constituirse como agentes activos de la sociedad y el que sitúa a los actores involucrados en el proceso educativo como parte de una comunidad en la que todos deben tener representación.

De esta manera, materias como la formación en valores cívicos y democráticos que permitan generar ciudadanos responsables, respetuosos con el otro, en un sistema que debiese promover la inclusión social, económica, étnica y religiosa, son destacados tempranamente en el Mensaje presidencial de la Ley N°20.370 que, como ya se mencionara anteriormente, introduce las primeras reformas sustanciales al sistema educativo luego de cerca de 20 años de vigencia de la Ley Orgánica Constitucional de Educación de 1990.

“Es pertinente incorporar al concepto de educación nuevas finalidades. Así, se propone que lo sean el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales, el ejercicio de la tolerancia, de la paz y del respeto a la diversidad. Se pretende que desde los primeros niveles formativos, la

educación se haga cargo de valores fundamentales para capacitar la convivencia participativa, responsable y democrática en la sociedad.”(Mensaje Presidencial Ley N°20.370).

Asimismo, ya en textos más recientes es posible reconocer cambios que apuntan a la promoción de un ciudadano activo y crítico, cuya formación le permita desarrollarse integralmente y participar en la sociedad. *“Para todo ello, la pieza clave es la educación. Una educación entendida no sólo como un mecanismo de transmisión de conocimientos o como un mero entrenamiento para el trabajo, sino como un proceso de socialización y formación de personas integrales, de ciudadanos conscientes, críticos y comprometidos con su entorno y sociedad.”* (Mensaje Presidencial Ley N°20.845).

De la mano de lo anterior, viene la noción de los ciudadanos y actores que participan en el proceso educativo -tales como profesores, estudiantes, personal administrativo y sostenedor- en un rol de agentes activos, desempeñando un papel importante en la toma de decisiones sobre las materias que involucran a la comunidad educativa. La exigencia por mayor participación en ella ha sido planteada por los textos del proceso legislativo previa y en las demandas estudiantiles publicadas por el diario El Mercurio.

“Otro de los puntos donde hay diferencias es en la denominada democratización o participación de las comunidades en el gobierno de los planteles -uno de los puntos centrales del petitorio de la Confech-, ya que no está considerado en el programa de gobierno y que, si bien es relevante para el Ejecutivo, no hay una propuesta específica” (Texto informativo, 11 de abril de 2014).

Por último, el concepto de Igualdad fue otro de los más referidos en las menciones de los distintos textos analizados, siendo posible reunir críticas hacia la discriminación, la selección y demandas asociadas a la inclusión, todas materias que apuntan a la provisión de educación para todos en igualdad de condiciones. Los textos analizados integran de forma transversal fundamentos o disposiciones en contra de las diversas prácticas que han generado brechas al interior del sistema educativo chileno.

Entre otras, se posiciona en el debate la regulación del ingreso o permanencia en los establecimientos educacionales para los estudiantes que poseen necesidades educativas

especiales. Problemas de rendimiento escolar, conducta o que presenten un embarazo. Así lo señala la Ley N° 20.370 en la que en relación a este último tema señala:

“Artículo 11.- El embarazo y la maternidad en ningún caso constituirán impedimento para ingresar y permanecer en los establecimientos de educación de cualquier nivel, debiendo estos últimos otorgar las facilidades académicas y administrativas que permitan el cumplimiento de ambos objetivos.”

Por su parte, el texto de la Ley N°20.845 de inclusión de 2015, contempla la prohibición de discriminar durante el proceso de admisión de los estudiantes. Para ello establece de forma explícita una serie de conductas que deberán evitarse, como seleccionar en razón del rendimiento escolar, los antecedentes socioeconómicos de los padres o apoderados, estado civil de estos, entre otros.

Sin embargo, esta prohibición se hace extensible solo a los establecimientos que reciben algún aporte del Estado, y solo hasta el 6° año de educación básica o primaria, eximiendo a los establecimientos privados de tal normativa. Este mandato ya había sido recogido por la Ley General de Educación N°20.370.

“Artículo 12.- En los procesos de admisión de los establecimientos subvencionados o que reciban aportes regulares del Estado, en ningún caso se podrá considerar el rendimiento escolar pasado o potencial del postulante. Asimismo, en dichos procesos no será requisito la presentación de antecedentes socioeconómicos de la familia del postulante, tales como nivel de escolaridad, estado civil y situación patrimonial de los padres, madres o apoderados. Los procesos de admisión de estudiantes a los establecimientos educacionales se realizarán por medio de un sistema que garantice la transparencia, equidad e igualdad de oportunidades, y que vele por el derecho preferente de los padres, madres o apoderados de elegir el establecimiento educacional para sus hijos.” (Ley N°20.845)

Como ha sido posible observar en las referencias extraídas del corpus de análisis, el derecho a la educación entendido como un Derecho Social ha estado abordado desde una perspectiva que lo posiciona como un eje central para avanzar hacia el desarrollo del país. Si bien temas como la

prohibición de discriminar arbitrariamente y otras medidas siguen siendo una obligación para un segmento de establecimientos, específicamente para aquellos que cuentan con financiamiento del Estado, la discusión avanza en la consideración del derecho como una garantía que debe estar al alcance de todos, posicionándolo como un derecho humano.

En lo netamente discursivo, se sostiene entre los distintos documentos una mirada integral del proceso educativo, al que se debiese acceder libremente y en el que la formación de ciudadanos activos permita a las personas dar garantía del ejercicio de sus derechos. Se potencia una visión de la comunidad educativa como un punto de encuentro entre los derechos y deberes de los distintos actores involucrados, haciendo notar la noción integral del concepto derecho social, por cuanto se fundamenta en el compromiso y responsabilidad que se busca promover como valores cívicos y democráticos tanto la constitución de la República, como los textos legales, el mensaje presidencia en consonancia con las demandas recogidas por los textos informativos.

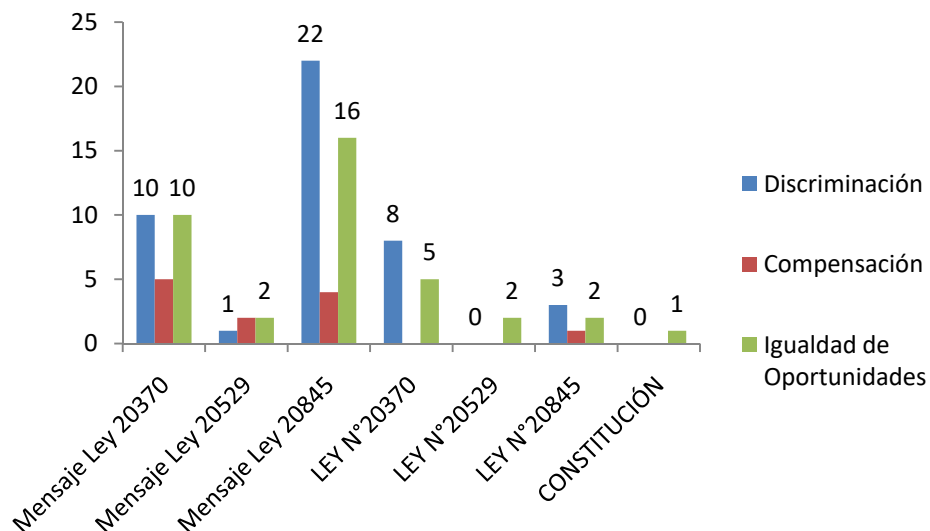
b. Equidad

Como se señala en el principio de este acápite, el concepto equidad fue abordado de forma limitada por los distintos textos analizados, alcanzando un total de 134 menciones. Si se observa su presencia por unidades de análisis, es posible señalar que esta categoría registró el mayor número de referencias en documentos que forman parte del proceso legislativo, registrando cerca del 25% de las citas directas e indirectas en el Mensaje Presidencial de la Ley N° 20.370, mientras que su texto legal alcanzó el 20,6%.

Un caso distinto ocurrió con el Mensaje presidencial de la Ley N°20.529, donde este registró un 12,5% de menciones, mientras que la norma registró un 19,2%. Para el caso de la Ley N°20.845, el Mensaje alcanzó un 13,8%, mientras que en el texto legal las referencias a la categoría de equidad solo llegaron al 6,8%. En los textos informativos tanto de 2011 como de 2015 las referencias no lograron superar el 10%, alcanzando en el primer año analizado un 9,7%, y en el segundo un 7,1%

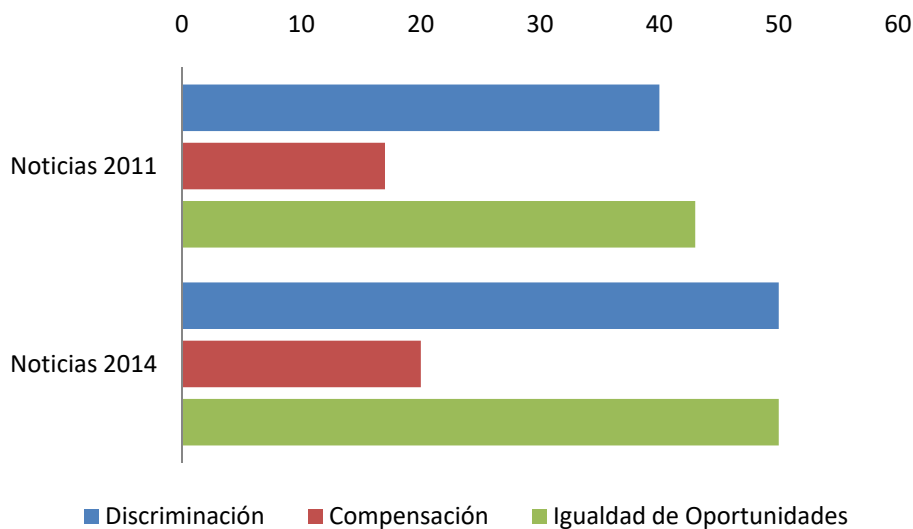
Al adentrarse en las tendencias temáticas que registró la categoría de Equidad, fue posible constatar -a partir del proceso de pre-análisis realizado con el software Atlas.ti- la presencia de tres subcategorías, entre las que destacan: Discriminación (61), Igualdad de Oportunidades (53) y Compensación (19).

Gráfico N°13: Resultados obtenidos para la categoría Equidad en los documentos del proceso legislativo, desagregados por subcategorías



Fuente: Elaboración propia con resultados obtenidos de Atlas.ti

Gráfico N°14: Resultados obtenidos para la categoría Equidad en los textos informativos de 2011 y 2014



Fuente: Elaboración propia con resultados obtenidos de Atlas.ti.

Todas ellas comparten en común una noción de equidad que toma como marco general la justicia distributiva, en tanto se busca eliminar las desigualdades en el modelo educativo para potenciar

un modelo más inclusivo, dando cuenta de las diversas prácticas que han generado una profunda segregación al interior del sistema.

i. Discriminación

Bajo esta subcategoría se concentraron aquellas menciones que daban cuenta de la brecha al interior del sistema educativo, considerando específicamente las referencias a prácticas de discriminación arbitrarias, así como aquellas que enunciaban la eliminación de estas.

Es así como fue posible identificar en el Mensaje de la Ley N°20.845 de inclusión el mayor número de citas (22) asociadas a este concepto, seguido por el Mensaje Presidencial de la Ley N°20.370 (10) y su texto normativo (8). Lo anterior, permite evidenciar la presencia de esta subcategoría a lo largo de todo el periodo analizado, quedando de manifiesto su énfasis en los textos que conforman el proceso legislativo en 2014.

Fue notoria la alusión a la equidad entre los documentos revisados como aquello a lo que se debe propender para terminar con el trato diferenciado que impide que los estudiantes y sus familias puedan optar al derecho a la educación sin restricciones de tipo económicas, sociales o culturales. Desde esta perspectiva, como se señalara al inicio de este acápite, la noción de justicia distributiva permea los discursos analizados, siendo la base de las denuncias realizadas por los estudiantes para dar cuenta de la separación entre ricos y pobres con la que actualmente opera el modelo.

“Hoy nos cabe la duda si a través del mecanismo de financiamiento que se propone desde el Gobierno, vamos a continuar con la misma lógica de segregación, en la cual se mantiene la educación para ricos y pobres”, sentenció Melissa Sepúlveda, presidenta de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile (FECh)” (Texto informativo, 13 de abril de 2014).

Esta visión también se vio reflejada en las citas que hacían referencia a las medidas discriminatorias aplicadas en el acceso a educación de calidad o a la libertad de enseñanza y a las estrategias para fomentar un ordenamiento más inclusivo.

“En efecto, por medio de este proyecto de ley, se propone una normativa general encaminada a organizar u ordenar mejor el sistema de educación parvularia, básica y media, para contribuir a la

elevación o mejoramiento de la calidad del servicio que prestan los establecimientos reconocidos oficialmente en dichos niveles, y a asegurar la equidad en la prestación de dicho servicio, impidiendo las discriminaciones ilegítimas y las exclusiones” (Mensaje de la Ley N°20.370)

Por su parte, la existencia de mecanismos de selección para optar a una matrícula en cualquier establecimiento educativo fue cuestionado como otra barrera para el acceso equitativo a educación, debido a la segregación que esta genera y al límite que impone al ejercicio del derecho a la libertad de elegir el proyecto educativo en el que padres o apoderados desean formar a sus hijos.

El financiamiento compartido, en tanto, considera la base que aporta el Estado más el dinero adicional que los padres puedan entregar para la formación de sus hijos. Si bien, por mucho tiempo operó la creencia arraigada de que era misión de los padres hacerse cargo financieramente de la educación de sus hijos, es durante el periodo estudiado donde se instala con mayor fuerza el cuestionamiento al real impacto que esta fórmula tiene sobre la calidad, abriendo espacios para la reflexión en torno a quién debe proveer y cuál es la manera en que se debe percibir al proceso formativo, ya sea como un servicio o un derecho.

“Se debe terminar con el financiamiento compartido porque segrega a las familias en función de su capacidad de pago, limitando así su libertad de elección. Se hace necesario acabar con la selección escolar ya que agrava dicha segregación, incentivando y permitiendo que sean los establecimientos quienes escogen a sus estudiantes de conformidad al capital social, económico y cultural de las familias, y no los padres, madres y apoderados quienes escogen los establecimientos de su preferencia, tal como lo garantiza la Constitución” (Mensaje Presidencial Ley N°20.845).

Asimismo, se integró al debate en torno a la equidad cuestionamientos a ciertos mecanismos que ponen en peligro la permanencia al interior de un establecimiento educacional, fundado en razones asociadas al ingreso económico de la familia, la maternidad o paternidad de un estudiante o el rendimiento académico. Si bien este discurso ha sido recogido en acápites anteriores, desde la perspectiva de la discriminación se observa como la negativa a la ejecución de prácticas que profundizan y promueven el trato diferenciado al interior del sistema.

“Del mismo modo, durante la vigencia del respectivo año escolar o académico, no se podrá cancelar la matrícula, ni suspender o expulsar alumnos por causales que se deriven del no pago de obligaciones contraídas por los padres o del rendimiento de los alumnos. El no pago de los compromisos contraídos por el alumno o por el padre o apoderado no podrá servir de fundamento para la aplicación de ningún tipo de sanción a los alumnos durante el año escolar y nunca podrá servir de fundamento para la retención de su documentación académica (...)” (Ley N°20.370)

Los logros académicos son otra muestra de las diferencias entre los establecimientos educacionales y los sectores socioeconómicos al cual pertenecen sus estudiantes. Consciente de ello en los discursos analizados los actores realizaron un número importante de menciones que unían la subcategoría Equidad-discriminación con el rendimiento de los estudiantes y el sesgo en el acceso a educación de calidad.

“Sin embargo, los resultados de aprendizaje no han tenido los mejoramientos y progresos necesarios. Hay convencimiento que se puede y debe lograr mucho más y, a la vez, disminuir las brechas de los resultados que dicen relación con los ingresos de las familias de los alumnos. No podemos dejar de reconocer que nos encontramos en un punto de inflexión, ante el cual se deben realizar correcciones importantes si queremos satisfacer la legítima esperanza de una educación de calidad para todos” (Mensaje Presidencial Ley N°20.529)

En una línea similar se pronunciaron desde el estudiantado al destacar el impacto que estas diferencias en la calidad implican para la integración de alumnos vulnerables en las etapas posteriores a la formación secundaria, ya sea para ingresar y permanecer en la educación superior u obtener un trabajo bien remunerado.

Alexis González, Universidad Federico Santa María, Viña del Mar "Con mi colegio, no tenía ninguna opción de entrar a la universidad" Cuando estaba en cuarto medio comenzó a criticar la educación que recibía, y por eso dice que fue trasladado a clases vespertinas en el Liceo Comercial de Valparaíso. (...)Siempre vinculado a los centros de alumnos, dice que su liceo era tan malo, "que se enfocaba en sacar técnicos de papel y lápiz, con ninguna opción de entrar a la universidad".

De esta manera, estas referencias recogen el debate en torno a la restricción de las expectativas académicas o laborales que un sector de la población experimenta al interior del modelo educativo actual. La discriminación socioeconómica y cultural reportada en los casos analizados, viene a poner en entre dicho la igualdad de oportunidades a la que se aspira cuando se declara la provisión de educación de calidad para todos.

ii. Igualdad de Oportunidades

Las referencias obtenidas de la asociación equidad – igualdad de oportunidades se concentran principalmente en el Mensaje Presidencial de las Leyes N°20.845 y N°20.370, con 16 y 10 menciones respectivamente. Por su parte, los textos informativos registraron un número limitado de citas asociadas, siendo el año 2011 el que presentó el mayor número con 13 referencias.

Entre las definiciones encontradas en los cuerpos normativos analizados, encontramos la clara asociación de la equidad a la igualdad de oportunidades, así lo ejemplifica la Ley de Aseguramiento de la Calidad N°20.529 al destacar: *“El sistema tendrá por objeto, así mismo, propender a asegurar la equidad, entendida como que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad”*.

En un sentido similar se pronuncian los actores sociales en las notas informativas, haciendo hincapié en la exclusión que existe en el sistema. *“Respecto de las críticas suscitadas por agrupaciones de padres y apoderados, que quieren que sus hijos vuelvan a clases, Concha hace un llamado a que “se sumen a la marcha, ya que tanto ellos como nosotros queremos volver a clases, pero con una educación gratuita (...) en igualdad de condiciones para todos y no excluyente como es hoy”* (Texto informativo, 7 de agosto de 2011).

En relación a las temáticas abordadas en esta subcategoría es importante señalar que a las mencionadas bajo el concepto de discriminación, tales como acceso, selección y recursos, se agregan materias que van en directa relación con la noción de derecho a la educación, en tanto proyecta el debate a la extensión de garantías al alcance de todos. Esta se recoge en aquellos textos que establecen deberes y derechos en las normativas legales y en los mensajes

presidenciales, introducidos con la discusión de la Ley General de Educación (N°20.370) y sostenido en los años venideros.

“El proyecto que se somete a discusión, consagra los principios que inspiran al proceso educativo chileno, entre los cuales destacan la universalidad y gratuidad del acceso, la calidad, la equidad, la participación, la responsabilidad, la articulación del sistema educativo, transparencia y flexibilidad. Dichos principios se han socializado en el debate y también han sido incorporados en otras legislaciones educacionales comparadas” (Mensaje Ley N°20.370).

La demanda por una mayor integración de las distintas capas sociales, que fue recogido en el análisis del Derecho a la Educación, es también asociada a la equidad en el sentido de potenciar el sistema educativo a través de la retroalimentación que los alumnos experimentan cuando comparten un distinto capital cultural.

“Por el contrario, la evidencia muestra que promover la integración, tiene efectos positivos para la calidad de la educación, aumentando la motivación y el rendimiento de estudiantes de menor nivel socioeconómico, sin afectar el rendimiento de aquellos de mayor ingreso (Kahlenberg 2012; Bellei, 2011). Por otro lado, una visión integral de la calidad educativa debe considerar como deseable que los estudiantes con diverso capital cultural, económico y social convivan y aprendan entre sí. El aprendizaje en espacios heterogéneos promueve también en los estudiantes valores democráticos, generosidad, respeto, valoración del otro e igualdad (Rao, 2013); los que constituyen objetivos centrales de la educación” (Mensaje Presidencial Ley N°20.845).

Asimismo, esta se proyecta a la exigencia de que los establecimientos educacionales entreguen una educación de calidad a todos sus alumnos, asumiendo como un desafío las diferencias de origen de cada individuo. Este enfoque se centra en la equidad para que las personas puedan alcanzar metas similares en términos de rendimiento académico.

Otra materia que refuerza esta noción de derecho es la relacionada con la participación, en donde se observa la igualdad de oportunidades desde el ejercicio del derecho, en tanto individuos que se están formando para ser ciudadanos que participen en sociedad.

“El principio de participación y colaboración constituye una pieza clave para la formación de ciudadanos responsables y comprometidos con una educación de calidad con equidad. Por eso, este proyecto, acorde a las nuevas tendencias educativas, contempla la participación de los integrantes de la comunidad educativa, quienes tienen derecho a ser considerados en el proceso educativo” (Mensaje Presidencial Ley N°20.370).

De esta manera, el acceso igualitario al ejercicio del derecho a la educación es un factor clave en la subcategoría igualdad de oportunidades, el que evidencia una clara tendencia hacia la generación de un sistema que avance hacia la consideración del proceso formativo como una herramienta para el desarrollo integral tanto del individuo como de la sociedad, en tanto promotora de la dignidad de alumnos, alumnas y sus familias, reivindicada en los tratados internacionales sobre Derechos Humanos ratificados por Chile. (Ley N°20.845)

iii. Compensación

La subcategoría que registró el menor número de referencias es la de Equidad-Compensación con 19 citas, las que se concentraron principalmente en el Mensaje Presidencial de la Ley N°30.370 y el de la Ley N°20.845, seguido por las noticias de 2011 de las que se cuantificaron solo cinco referencias para 86 piezas informativas, dando cuenta del limitado abordaje que este recibió.

No obstante lo anterior, es posible señalar que los textos analizados mostraron una clara tendencia hacia la concepción del concepto compensación o discriminación positiva como la provisión de recursos económicos adicionales para facilitar el acceso y permanencia de los alumnos provenientes de sectores vulnerables.

“(…) Subvención preferencial destinada, por un lado, a aumentar los recursos disponibles para los establecimientos que atienden estudiantes en situación de vulnerabilidad y, por el otro, a estimular en ellos una gestión escolar que eleve sus logros de aprendizaje. La subvención preferencial también busca una mayor responsabilización de los sostenedores, los docentes y las escuelas en el mejoramiento de la calidad de la educación, en especial en los logros de aprendizaje, y un trato preferencial a los alumnos más vulnerables” (Mensaje Presidencial Ley N°20.370).

Aunque en menor medida, también se consideró en algunos casos la noción de compensación asociado a la entrega de un apoyo adicional formativo con el fin de preparar a los sectores vulnerables para ingresar a la educación superior.

“En paralelo a las propuestas legislativas de la Reforma, el gobierno impulsará programas de desarrollo educacional, entre los cuales se cuenta el programa de preparación y acceso efectivo a la educación superior el que incorporará a estudiantes de educación media de sectores vulnerables buscando favorecer su acceso y titulación en la universidad. Otros programas apuntarán a subsanar las carencias de los establecimientos que hoy dependen de los municipios y que, en general, son aquellos que atienden a los estudiantes con mayores necesidades del país” (Mensaje Ley N°20.845).

En definitiva, el concepto Compensación asociado a equidad es utilizado explícitamente durante la primera mitad del periodo estudiado, siendo abordado posteriormente, solo de manera indirecta a través de la mención de estrategias destinadas a mejorar los recursos aportados por cada alumno proveniente de sectores vulnerables. El universo de beneficiarios de estas medias fue cuestionado principalmente por actores sociales provenientes de sectores medios por la focalización de los beneficios en el financiamiento.

5.1.2 Coincidencias o coconurrencia de las categorías de análisis

Al observar los resultados obtenidos de Atlas.ti, es posible advertir una serie de coincidencias entre las distintas subcategorías analizadas presentes en las referencias, las que permiten generar un panorama global sobre los vínculos entre los distintos enfoques temáticos abordados en las

categorías de estudio. Lo anterior, posibilita además la construcción de redes semánticas que grafican la interacción entre estos hallazgos, las que serán integradas a continuación.

En primero lugar, se utilizó la herramienta de Cooccurring para identificar numéricamente cuáles eran los códigos en los que existía mayor interacción. Es así como se registró coincidencia entre las subcategorías Bien público - Derecho Social con 69 resultados, seguido por Bien Público – Calidad con 56, Derecho social – Actores con 42. En lo referido a la Categoría Equidad, se destacaron con 25 coincidencias Discriminación - Derecho Social, Igualdad de Oportunidades – Derecho Social con 22 e igualdad de Oportunidades – Calidad con 17. A continuación se muestra la tabla de resultados de Coocurrencia.

Tabla N°7: Resultados Coocurrencia obtenidos de software Atlas.ti

	Derecho a la Educación							Equidad			TOTALS:
	Actores	Descen tralizac ión	Acceso	Bien Público	Calidad	Derecho Social	discrim inación	Actores	Compens ación	Igualdad de Oportuni dades	
Actores	0	0	21	40	33	42	8	1	1	10	156
Descentralización	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0	3
Acceso	21	0	0	31	17	18	12	0	7	11	117
Bien Público	40	2	31	0	56	69	14	0	4	12	228
Calidad	33	1	17	56	0	36	8	1	3	17	172
Derecho Social	42	0	18	69	36	0	25	0	1	22	213
Otras	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
discriminación	8	0	12	14	8	25	0	0	0	3	70
actores	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	3
Compensación	1	0	7	4	3	1	0	1	0	2	19
Igualdad de Oportunidades	10	0	11	12	17	22	3	0	2	0	77

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de Atlas.ti

De las relaciones antes destacadas es posible señalar que fueron tendencia temática las referencias en las que concordaban Derecho Social, Bien Público Calidad e Igualdad de

oportunidades, lo cual refleja los ejes en los que se desarrolló el debate en torno al Derecho a la Educación y Equidad.

Como se pudo observar en el acápite anterior, el desglose de cada uno demostró que, tanto las principales demandas del movimiento estudiantil recogidas por los textos informativos como las referencias de los documentos que componen el proceso legislativo, se desarrollaban en estos planos.

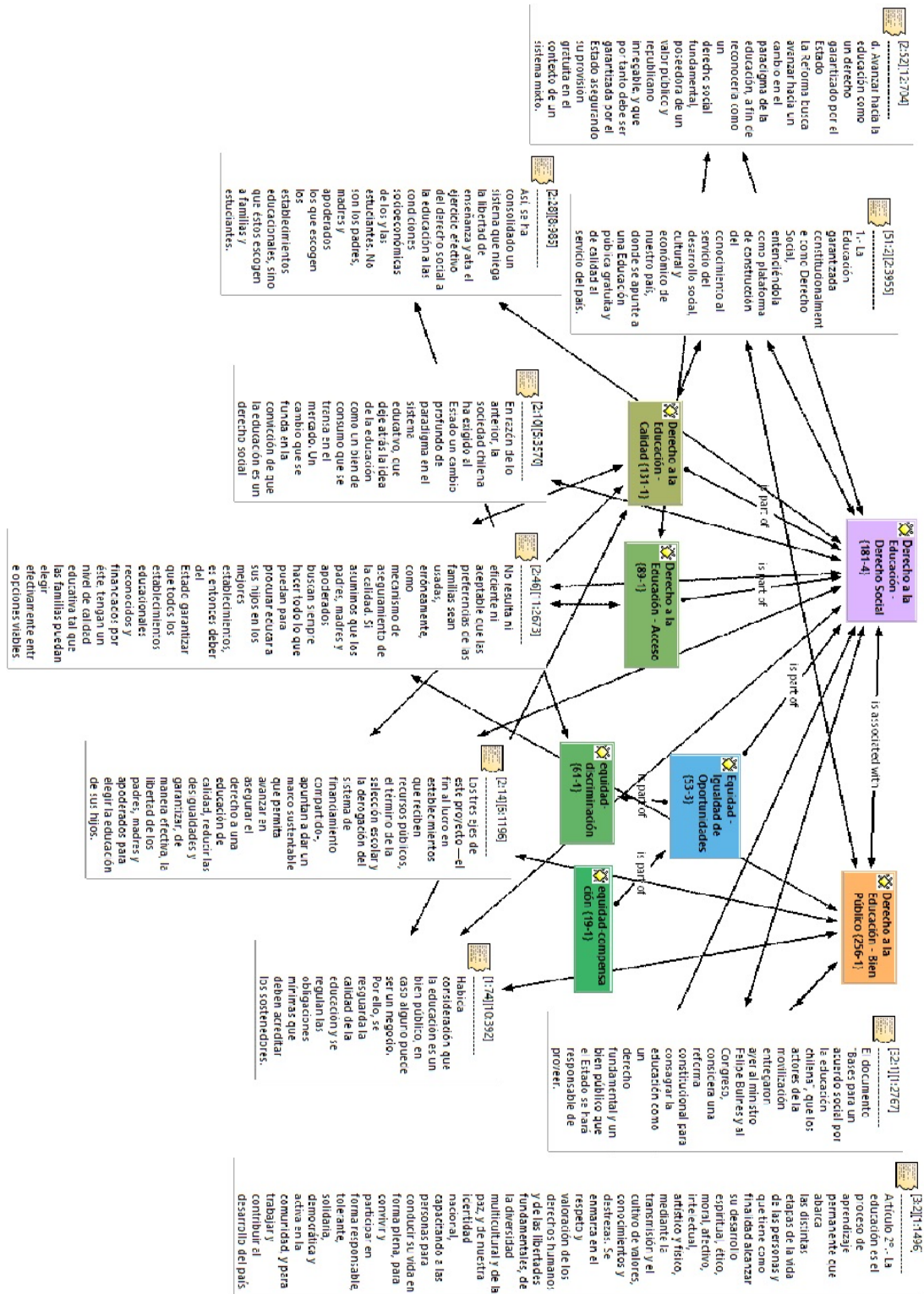
Por una parte, desde los estudiantes destacó en su petitorio la universalidad del derecho a la educación, en términos de acceso igualitario y calidad, además de mayor participación, más recursos y la no discriminación, mientras que el Poder Ejecutivo y el Legislativo, pusieron el foco en el aporte al desarrollo del país que realiza la educación, la necesidad de un cambio en el enfoque de mercado y en la provisión y el aseguramiento del derecho a la libertad de enseñanza.

Estas temáticas vienen a reflejar el resultado de tensiones históricas presentes en el sistema educativo, muchas de las cuales se constituyeron como el motivo de las demandas y reformas promovidas por ambos actores. El sentir de una ciudadanía inquieta que impulsó el posicionamiento de los puntos identificados a partir del análisis de Atlas.ti y que obtuvo su respuesta desde las autoridades.

Para un análisis más detallado, en segundo lugar, se realizó una cuantificación manual a partir de la cual fue posible establecer a la luz de las referencias obtenidas, más de 70 citas que contenían entre 5 y 3 códigos. De esta manera se identificaron 18 referencias en las que coincidían entre 4 y 5 subcategorías, mientras que en 55 oportunidades se encontraron 3 por cada extracto.

De esta manera, se vuelve a evidenciar la concentración temática en torno a la noción de Derecho Social, Bien Público, Calidad, Igualdad de Oportunidades, discriminación y Actores vinculados al Derecho a la educación. Es así como esta recurrencia nos permite construir una Red Semántica mediante la herramienta de Atlas.ti, en la que es posible generar vínculos entre los códigos asignados, a partir de los enfoques abordados. Lo anterior, posibilita las siguientes relaciones:

- Son Parte de [] : La subcategoría Derecho a la Educación - Social se encuentra integrada por las subcategorías Acceso, Calidad, Igualdad de Oportunidades y Discriminación
- Asociada con == : La subcategoría Derecho a la educación – Bien público se encontraría asociado al Derecho Social.



En el caso de la composición del Derecho social, es posible establecer que el acceso forma parte de este en tanto se concreta en el ejercicio mismo de la garantía constitucional, que como tal, debe estar al alcance de todas las personas. Las críticas entorno a la selección y la expulsión de los estudiantes sustentada en razones discriminatorias como la condición socioeconómica, el rendimiento escolar, la situación de los padres, forman parte de un rechazo a prácticas que impiden acceder al sistema educativo, en contra posición de lo mandado por la Constitución de la República en lo referido al derecho a educación y a la libertad de enseñanza.

Precisamente, materias como la segregación, inclusión, diversidad y no discriminación que fueron abarcadas por las subcategorías Equidad-Discriminación y Equidad-Igualdad de Oportunidades, apuntarían en una misma dirección a la de acceso, por lo que también formarían parte del derecho a la educación entendido como derecho social. Esta noción fue registrada en los documentos que conforman el proceso legislativo como en los textos informativos, siendo transversal la idea de comprender, por lo menos en lo discursivo, el proceso educativo como el ejercicio de un derecho. Sin embargo, en la práctica esta presentaría una serie de excepciones aplicables solo a los establecimientos que reciben aportes del estado, relativizando su implementación.

Asimismo, la subcategoría de Calidad, también formaría parte del derecho social en tanto nueva exigencia social para garantizar una formación integral al alcance de todos, de manera tal que entregue herramientas para la inserción de los alumnos como ciudadanos conscientes de sus derechos y deberes, tanto en la comunidad educativa como en su rol en la sociedad.

Si bien el enfoque que prima en los textos legales y mensajes presidenciales es el de entender la calidad como la obtención de resultados de rendimiento escolar, índices de gestión y estándares formativos mínimos, la promoción de valores cívicos y democráticos aportan a la noción de la educación como una garantía, aun cuando sea de forma secundaria.

Para el caso de la subcategoría Derecho a la Educación – Bien Público, se señala asociado al Derecho Social, debido a que centra su mirada en la provisión de la garantía constitucional, entendiéndola como un servicio o bien público. De esta manera, materias asociadas a los recursos como el financiamiento, infraestructura, desmunicipalización y gratuidad, responden a la inquietud sobre el camino o el enfoque bajo el cual se podrá hacer efectivo el derecho.

5.2 Análisis de los resultados obtenidos en el Análisis Crítico del Discurso

5.2.1 Niveles de análisis presentes en la Matriz de recolección de datos

a. Nivel Temático: Plano de los Significados/texto

i. Nivel de significados Globales

En cuanto a los resultados obtenidos de los documentos que componen el proceso legislativo, a saber la Constitución de la República de Chile, tres mensajes presidenciales y sus respectivas leyes, es posible señalar que el nivel de significados globales permitió dar cuenta de las temáticas abordadas por cada uno de los documentos. Esto permitió el contraste y complemento de la información obtenida del análisis efectuado con Atlas.ti, destacando la progresión existente en el abordaje que cada uno de ellos le otorga a la regulación del derecho a la educación.

Como documento base, la Constitución en su título tercero, denominado Derechos y Deberes constitucionales, consagra en el artículo diecinueve número 10 el derecho a la educación y en su número 11 la libertad de enseñanza, como ejes centrales del proceso formativo. Así, la carta fundamental entrega las bases sobre las cuales se sustentan las normativas de educación, destacando la formación integral y el deber del Estado en su garantía.

Posteriormente, los mensajes presidenciales proponen modificaciones legales a la institucionalidad y las directrices sobre las cuales se reformaría la normativa, con el fin de dar garantía del ejercicio de los derechos fundamentales. De esta manera, encontramos en el texto que introduce el proyecto de la Ley N°20.370 una propuesta que responde a las demandas estudiantiles planteadas por la denominada Revolución de los Pingüinos en 2006 y movimientos anteriores, en el que se exigía, entre otras cuestiones, la derogación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza LOCE por haber sido formulada en la dictadura y contener una serie de preceptos que impedían la organización de la comunidad educativa en gobiernos escolares o universitarios y privatizaban la provisión del derecho.

En este Mensaje Presidencial se destacan los principios sobre los cuales se formula el derecho a la educación, para apuntar a la equidad en el sistema, dando cuenta de la desigualdad generada por la subvención escolar y las libertades entregadas a los sostenedores para realizar procesos de selección que terminaron por segregar a los establecimientos educacionales en función de la capacidad de pago de los padres.

Las reformas propuestas por el anterior Mensaje abrieron el debate legislativo sobre el funcionamiento del sistema educativo. Al mes siguiente, la presidenta de la República envía al Congreso Nacional un segundo Mensaje para la tramitación de lo que se convertiría en la Ley N°20.529, que introduce modificaciones a la institucionalidad, destinada a asegurar la calidad de la educación en sus niveles pre escolar, escolar y secundario.

Para ello, se fundamenta nuevamente en base al reconocimiento de las demandas sociales por una educación de calidad, se establecen los nuevos desafíos, así como los criterios de evaluación de la calidad tanto de los establecimientos educacionales como de los distintos actores involucrados en el proceso de formación. Asimismo, se señalan las funciones de las nuevas entidades y se definen sus atribuciones para la fiscalización y sanción, dotando al Estado de más herramientas para regular el mercado educativo.

Por su parte, el Mensaje Presidencial de la Ley N°20.845 enviado en 2014 realiza un análisis crítico del sistema de educación actual, poniendo el foco en aquellas materias que por su regulación han generado desigualdades. Para ello, expone las consecuencias que acarrearón la existencia de lucro, la selección para acceder a los establecimientos educacionales y el financiamiento compartido o la subvención por parte del Estado a establecimientos educativos privados.

Es posible establecer una progresión en el tratamiento que los mensajes dan al derecho a la educación y la libertad de enseñanza, a través de las modificaciones planteadas por estos donde el primero centra la mirada en el enfoque de la educación, estableciendo principios, deberes y derechos de la comunidad educativa, para luego abordar la institucionalidad encargada de fiscalizar su funcionamiento en el segundo, y años más tarde, en un tercer mensaje, desarrollar una propuesta más específica que aborda los vicios del sistema, entregando una mayor regulación para temas como la selección , el lucro y el copago. Estas reformas estarían centradas

principalmente en sistema escolar, dejando para un periodo posterior los cambios al sistema de educación superior.

Las normas que finalmente fueron publicadas, tomaron estas ideas planteadas por los Mensajes y tras su tramitación legal fueron aprobadas por el parlamento años después: La Ley N°20.370 en septiembre de 2009, la Ley N°20.529 en agosto de 2011 y la Ley N°20.845 en junio de 2015. Los años de su publicación vuelven a marcar la progresión en el debate y se instalan, en el caso de las dos últimas, justo después a los años en que se realizaron masivas manifestaciones estudiantiles.

Como se señalara anteriormente, en concreto la Ley General de Educación (N°20.370) como su nombre lo indica, establece los principios y fines de la educación; derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa; los niveles de educación y sus requisitos, regula el deber del Estado de velar por el cumplimiento de la norma y señala los requerimientos para que los establecimientos educacionales sean reconocidos por el Estado.

En lo que concierne a la Ley del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (N°20.529) crea una Agencia de Calidad de Educación y una Superintendencia como el órgano encargado de fiscalizar el funcionamiento del sistema educativo. Asimismo entrega mayores atribuciones al Ministerio de Educación y se establecen los estándares del nuevo sistema de aseguramiento de la calidad.

La conocida Ley de Inclusión Escolar (N°20.845) introduce modificaciones a tres cuerpos legales: Ley General de Educación, Ley que regula las subvenciones del Estado a Establecimientos Educacionales y Ley de Aseguramiento de la Calidad. Lo anterior, con el fin de eliminar el lucro en la educación en sus niveles parvularios, básico y media, garantizar la gratuidad para aquellos establecimientos que reciben aportes del Estado y generar procesos de admisión no discriminatorios, resguardando el derecho a la educación para todos y la libertad de los padres para escoger libremente el proyecto educativo bajo el cual se formará su hijo.

De este modo, el discurso del Poder Ejecutivo y el del Legislativo van de la mano en lo que se refiere a los temas claves que cada uno de las leyes y sus mensajes abordan. Existe una coherencia entre sus postulados generales, dando cuenta de una reforma educacional que intentó poner un

sello diferenciador a su anterior orgánica, pero que en lo medular no introdujo modificaciones al sistema mixto de provisión.

A diferencia de los documentos del proceso legislativo, los textos informativos arrojaron resultados variados para el nivel temático. Como se explicó en el capítulo de metodología, las noticias y reportajes a los que se le aplicó la matriz fueron seleccionados en razón de la incorporación como fuente directa o indirecta de estudiantes, y en las que además, se abordó las demandas del movimiento y los códigos trabajados en Atlas.ti sobre el derecho social, calidad, bien público, acceso e igualdad de oportunidades.

De esta manera, esta segunda etapa de análisis, arrojó como nivel temático un seguimiento a las actividades de los dirigentes estudiantiles, destacando su participación en marchas, reuniones entre federaciones para trabajar sobre el petitorio y las propuestas del gobierno, además de los resultados e impresiones de las distintas instancias de diálogo que el Ministerio de Educación generó durante el proceso de movilizaciones.

Esto nos permitiría, por tanto, la construcción de una agenda durante los años analizados en la que los actores sociales lograron una visibilización de sus demandas, en la que si bien predominó la cobertura a las manifestaciones como medio de expresión, restringiendo a un universo acotado aquellos textos en que se abordaron las demandas, estas sí abrían sido recogidas por el medio, aunque con una clara tendencia hacia las instancias en que el movimiento interactuaba con las autoridades.

Entre las demandas planteadas por los dirigentes se destacaron el financiamiento de la educación, la democratización en el acceso a educación superior, reestructuración en el sistema de becas, mayor participación en las reformas educacionales y en los gobiernos educativos por parte de los distintos integrantes de la comunidad educativa. Esta última exigencia se enfatizó en 2014, donde además se incorporó con mayor fuerza el fin al lucro, la selección, la administración directa del Estado sin inclusión de privados. Estas fueron analizadas con mayor detalle en el análisis de Atlas.ti.

ii. Nivel de Significados Locales

- **Explícitos**

En relación a la información obtenida en los mensajes presidenciales para este nivel, fue posible advertir la utilización de ciertos conceptos que entregan nociones de cómo se observa el derecho a la educación y la libertad de enseñanza, además de las necesidades o exigencias que el sistema educativo presenta para su real ejercicio.

Es así como se encontró en el Mensaje de la Ley N°20.370 menciones referidas a *“funciones sociales”* de la educación, vinculados a conceptos como *“bien público, memoria colectiva e identidad nacional”*. Estas otorgan un carácter de bien público al proceso formativo por el aporte que supone para el desarrollo del país y para la construcción de un sentido de unidad que aglutina a los ciudadanos bajo criterios comunes como lengua, raza, costumbres e historia que dan cohesión a una nación. Este devela un carácter hegemónico y universal que recae sobre el proceso formativo, siendo este objetivo anacrónico a los procesos globalizadores que actualmente se viven, que entre otros, no consideraría la perspectiva intercultural que demanda el aumento de inmigrante en nuestro país.

“La educación, al potenciar el desarrollo de las personas, cumple múltiples funciones sociales que la convierten en un bien público, ya que contribuye al desarrollo del país, otorga y transmite un sentido de memoria colectiva e identidad nacional, fortalece la convivencia y el régimen democrático y favorece la redistribución de oportunidades en la sociedad” (Mensaje Ley N°20.370).

Otro punto relevante es la relación que exhibe entre el proceso educativo y la redistribución de oportunidades en la sociedad, dando cuenta de las opciones que esta entrega para la movilidad social. Bajo esta mirada es posible identificar una visión neoliberal de la educación que plantea al desarrollo económico como principal aspiración, entregando un abordaje instrumental sobre la garantía del derecho.

Por su parte, el Mensaje de la Ley N°20.845 hace alusión al proceso de socialización, a la formación de personas integrales, de ciudadanos conscientes, críticos y comprometidos, inherente a su participación social en una sociedad democrática. Este sería una de las principales motivaciones en

las que se apoyaría el cambio de paradigma planteado por los distintos Mensajes, que avanzaría hacia la comprensión de la educación como un derecho social fundamental.

“La Reforma busca avanzar hacia un cambio en el paradigma de la educación, a fin de reconocerla como un derecho social fundamental, poseedora de un valor público y republicano innegable, y que por tanto debe ser garantizada por el Estado asegurando su provisión gratuita en el contexto de un sistema mixto” (Mensaje Ley N°20.845).

En la línea de lo demandado por los movimientos sociales, se destaca desde el gobierno la necesidad de reconocer la educación como un derecho social fundamental, considerándolo un bien público propio de una democracia, el que por tanto debe ser garantizado por el Estado a través de una provisión gratuita. A este respecto, en los distintos documentos que conforman el proceso legislativo se utilizan conceptos como acceso, ejercicio, equilibrio, progresión en las garantías y cambios profundos

Sin embargo, y más allá de esta declaración de principios, señala que el acceso gratuito se dará en un contexto de un sistema de provisión mixta, en el que temas como el lucro y la selección será prohibido para los establecimientos públicos y subvencionados, no así para los particulares, cuyos controles serían escasos.

En términos de equidad se plantea en los distintos documentos, superar las desigualdades al interior del sistema, utilizando conceptos para referirse a ello como discriminación positiva o compensación, igualdad de oportunidades y discriminaciones arbitrarias, con el fin de señalar la segregación existente en el sistema, motivada por razones económicas, sociales, territoriales, étnicas o de algún tipo de discapacidad.

En particular, el mensaje de la Ley N°20.529 de aseguramiento de la calidad, pone énfasis en la fiscalización, control y regulación como herramientas para mejorar la calidad. De esta forma, se incorporan conceptos como protección del derecho, honrar la confianza de las familias, transparencia, rendición de cuentas y responsabilización de los sostenedores de establecimientos educacionales. Asimismo, se posiciona al Estado en un rol de garante, en el que la institucionalidad que se crearía para estos fines tendría el deber de asesorar legalmente a padres y

familias para que ejerzan su derecho a la libertad de enseñanza, denotando un claro enfoque liberal de la educación.

“Este gobierno considera que la creación de un sistema de aseguramiento de la calidad educativa contribuirá al mejoramiento de ésta, ya que otorgará transparencia y permitirá rendición de cuentas por los resultados. (...) No existe en la actualidad un sistema claro, explícito y transparente de responsabilización de los establecimientos respecto de su propio desempeño” (Mensaje Ley N°20.529).

Por su parte, la presencia de los conceptos planteados en los mensajes se observa limitada en las normativas legales, evidenciando que el texto final con el que se concreta el proceso legislativo, restringe su repertorio a la utilización de un número menor de conceptos con un carácter más abierto, no tan comprometido como los contenidos en las argumentaciones de los proyectos de ley propuestos por el Poder Ejecutivo.

Si bien en lo relativo a las funciones sociales de la educación se mantienen en las tres normas lo planteado en los mensajes, en cuanto a la participación y responsabilidad que le cabe a los actores involucrados en el proceso, es recurrente encontrar conceptos como propender a asegurar, resguardar, fomentar, estimular en el caso del Estado. Lo anterior implica un distanciamiento en la responsabilidad que le cabe a este órgano, que solo se encargaría de entregar las bases para regular el sistema sin compromiso mayor.

“Artículo 1º.- Es deber del Estado propender a asegurar una educación de calidad en sus distintos niveles. Para dar cumplimiento a dicha responsabilidad créase y regúlase un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media, en adelante el "Sistema". El Sistema tendrá por objeto, asimismo, propender a asegurar la equidad, entendida como que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad” (Ley N°20.529)

Al contrario, para el caso de padres y de la comunidad, se utiliza el verbo deber, atribuyéndoles la responsabilidad de la educación de niños, niñas y adolescentes, situando al Estado solamente como garante del ejercicio de este derecho, mientras que a la comunidad, le impone la

responsabilidad de contribuir al desarrollo y perfeccionamiento de la educación del país. Estos ejemplos forman parte del texto de la Constitución de la República y encuentran su correlato en los otros documentos legales.

Los textos informativos, incorporan de forma reiterada los conceptos democratización, gratuidad y desmunicipalización como parte de las demandas del movimiento, en constante relación con su participación en mesas de diálogos o manifestaciones. *“Mayor financiamiento por parte del Estado, democratización en el acceso a la educación superior, reestructuración en el sistema de becas y mayor participación en las reformas educacionales son algunos de los puntos del petitorio de la Confederación de Estudiantes de Chile (Confech), que ayer movilizó a más de 7 mil estudiantes, según estimó Carabineros”* (Texto informativo, 29 de abril de 2011).

Además, se utiliza con recurrencia una serie de verbos que marcan la posición de estudiantes y autoridades al hacer referencia a la reforma educacional. Así, es común encontrar conceptos como exigen –rechazan o cambiar -modificar, como es posible observar en el extracto en el que se destacan las demandas por un mayor financiamiento del sistema de educación pública y la creación de una institucionalidad que sancione el lucro.

“De partida, exigen que el Estado entregue un aporte basal a las universidades del Cruch ‘que garantice su funcionamiento’, con un monto que termine el autofinanciamiento y el endeudamiento. También reclaman la creación de una superintendencia de educación superior que “sancione la existencia de lucro en todo sistema superior de educación” (Texto informativo).

Otro ejemplo es el que considera conceptos como demandas, petitorios o propuestas, en donde se definen la postura de cada sector. Estudiantes y autoridades se posicionan en la prensa en función de dicha información: *“El nuevo petitorio de la Confech incluye la reestructuración completa del sistema de becas y créditos. La idea es que los beneficios se asignen por deciles de ingreso y no por quintiles, como se hace actualmente; que se incluya el criterio de endeudamiento familiar y la movilidad interregional en la entrega, y que sólo se consideren criterios socioeconómicos, y no académicos, en la asignación”* (Texto informativo, 28 de junio de 2011).

Las referencias al derecho a la educación como un derecho social, fue otro de los conceptos utilizados. De este modo se demanda un nuevo enfoque para la garantía constitucional, para una educación entendida como un derecho social garantizado por la Constitución de la República, en función del aporte para el desarrollo del país.

“En lo que respecta a que la educación sea garantizada en la Constitución como un derecho social, “al servicio de desarrollo de nuestro país, donde se apunte a una educación gratuita y de calidad (...)”, el documento estudiantil establece que aunque habría acuerdo sobre una reforma constitucional y el establecimiento de la educación como un derecho, el Presidente no se habría referido a la gratuidad”.

- **Implícitos**

Para este subnivel se recogieron aquellos presupuestos que integran los distintos documentos analizados, los que se enmarcaron –en el caso de los textos del proceso legislativo- bajo el postulado de la necesidad de un cambio en el paradigma sobre el cual se estructura el sistema educativo y el reconocimiento de las desigualdades del sistema.

Como primer punto, el cambio de paradigma alude a una transición coherente y natural de los objetivos propuestos para orientar las políticas públicas sobre esta materia durante los primeros 15 años post dictadura, pasando desde un modelo centrado en el acceso a la educación y a la cobertura de oferta educativa a otro enfocado en la calidad de los aprendizajes y del proceso formativo.

Lo anterior, contextualiza las demandas por una reforma al sistema como algo planificado con anterioridad, le entrega a las autoridades un mayor control sobre los cambios y restringe el debate a un ámbito específico en el que el crecimiento descontrolado de la oferta y las desigualdades proyectadas, serían una consecuencia de esta carrera por satisfacer la necesidad básica de acceso. Un ejemplo de ello es lo declarado en el Mensaje Presidencial de la Ley N°20.370, donde se destaca la existencia de un consenso en este cambio de paradigma:

“Existe un amplio acuerdo en que la educación en nuestro país está caminando desde una etapa en la que el acceso a las oportunidades educativas y la cobertura de las instituciones era el principal

requerimiento, a otra en que la calidad de los aprendizajes y su distribución social son una exigencia capital" (Mensaje Presidencial de la Ley N°20.370).

Como es posible observar en el extracto citado, se pone en un mismo nivel el requerimiento de mayor calidad con el de proveer de esta a todas las capas sociales, situación en la que podría interpretarse que la segregación del sistema sería también una consecuencia natural del acceso y un objetivo secundario.

No obstante lo anterior, los estudiantes en 2011 destacan las dificultades de acceso y permanencia en el sistema educativo para los grupos de menores recursos que aún persisten, lo que contrastaría con la visión entregada por el gobierno. En las declaraciones recogidas por el diario El Mercurio, los alumnos buscan poner en evidencia la crisis del sistema provocado por las brechas de financiamiento de la educación.

"Alrededor del 57% de los egresados no trabaja en lo que estudió, un 50% de los estudiantes no puede ingresar a la educación superior y un 40% tiene que desertar porque no puede pagarla ¿Acaso esto no es una crisis?", dice Camila Vallejos, presidenta de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile" (Texto informativo 29 de abril de 2011).

Por otra parte, estudiantes de universidades privadas que se incorporaron a las manifestaciones estudiantiles, ponían el foco en la insuficiencia del porcentaje de población que se estaría considerando para ser beneficiaria de las ayudas de financiamiento ofrecidas por el gobierno como respuesta a las demandas sociales.

"La extensión de las ayudas estudiantiles hasta el 60% más vulnerable fue criticada por el presidente de la Federación de Estudiantes de la U. Arturo Prat, Patricio Arauco, quien afirmó que la clase media está más allá de dicho segmento y que "las becas no son para todos y los créditos sólo endeudan a la gente". (Texto informativo, 18 de agosto de 2011)

De esta manera, el dirigente estudiantil critica la propuesta focalizada del gobierno, además de cuestionar que el acceso a la educación no se encuentre al alcance de todos, por cuanto se encuentra mediado por la capacidad de endeudamiento de las familias. En esta visión persiste,

desde el estudiante, una mirada hacia la educación como un bien público al que todos deben acceder en igualdad de condiciones.

En relación a este último punto, cabe señalar que durante la primera parte del periodo estudiado existe una clara tendencia a incorporar el enfoque de equidad en el acceso, entendiendo por ello la provisión adicional de medidas que compensen las desigualdades del sistema, a través de la entrega de herramientas necesarias para que los sectores vulnerables puedan equipararse con los sectores de mayores recursos. Este planteamiento es observado tanto en los mensajes como en las leyes N°20.370 y N°20.529.

“En esta línea, no es posible dejar de mencionar el proyecto en actual trámite que establece una subvención preferencial, destinada, por un lado, a incrementar los recursos a disposición de los establecimientos que atienden estudiantes de condiciones vulnerables y, por el otro, a estimular en ellos una gestión escolar que eleve sus logros de aprendizaje”

.

Al considerar la subvención preferencial, se mantiene el sistema de provisión mixta que entrega un trato diferenciado en función de los recursos que cada estudiante posee, debiendo implementar medidas compensatorias, que prolongan las desigualdades en el trato que el sistema entrega a los estudiantes. Se naturaliza el acceso desigual condicionado por los recursos, permitiendo que las brechas se mantengan.

Sin embargo, se observa que esta declaración de principios presenta un cambio en la última legislación estudiada (Ley N°20.845) en la que el concepto equidad y sus alusiones a un trato compensatorio disminuyen, restringiendo las menciones sobre aporte adicional a sectores vulnerables, para avanzar hacia la igualdad de oportunidades como principal criterio de distribución. Se declara que todos deben tener la posibilidad de optar a educación de calidad sin discriminación, considerando la composición heterogénea de los entornos educativos.

“Por otro lado, una visión integral de la calidad educativa debe considerar como deseable que los estudiantes con diverso capital cultural, económico y social convivan y aprendan entre sí. El aprendizaje en espacios heterogéneos promueve también en los estudiantes valores democráticos,

generosidad, respeto, valoración del otro e igualdad (Rao, 2013); los que constituyen objetivos centrales de la educación” (Mensaje Presidencial de la Ley N°20.845).

Este giro representa cambios en el sentido que se atribuye a la educación, estableciendo como ejes centrales los valores democráticos, el respeto, la generosidad la valoración del otro y la igualdad. Sin embargo, es posible señalar que este reconocimiento iría en la dirección de generar cambios solo en una parte del sistema, si se considera que las instituciones privadas de educación general y secundaria son escasamente tocadas por los cambios propuestos por el mensaje presidencial.

Si bien restringe de manera transversal el lucro, impidiendo en todos los sectores que se realicen negocios o inversiones en áreas que no corresponden a lo netamente formativo, en relación a materias como gratuidad y selección, mantiene las diferencias en el trato para los establecimientos particulares pagados, sosteniendo un régimen de provisión pública y privada en la que se mantendría la agrupación de los alumnos en función a la capacidad de pago de los apoderados.

Así lo reconocen en el Mensaje Presidencial de la Ley N°20.370 en el que se destaca que el aseguramiento de la calidad *“no pasa por ignorar la provisión por instituciones diversas del servicio educacional, sino por regular la prestación de dicho servicio, mejorando su funcionamiento”*. Esta iniciativa mantendría el foco de las reformas en el resguardo de la libertad de enseñanza por sobre el derecho a la educación.

En este sentido, la libertad de enseñanza se incorpora en la Constitución de la República en su artículo 11° donde se hace referencia, primero, como aquella que *“incluye el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales”*. En esta primera acepción, subyace a su declaración una garantía en la cual se ha respaldado una visión de la educación como otra área de mercado en donde se puede invertir, situación que ha generado cuestionamientos por la falta de capacidad del Estado por fiscalizar el correcto funcionamiento de los establecimientos y el lucro.

Como se mencionara en acápite anteriores, el lucro corresponde a una de las principales demandas del movimiento estudiantil, la que fue recogida por la discusión legislativa como una

crítica al sistema y que promovió las reformas introducidas a distintos cuerpos legales con la aprobación de la Ley N°20.845.

Así lo refleja la norma en la que se indica: *"Todos los sostenedores que reciban subvenciones o aportes regulares del Estado no podrán perseguir fines de lucro, y deberán destinar de manera íntegra y exclusiva esos aportes y cualesquiera otros ingresos a fines educativos. Asimismo, deberán rendir cuenta pública respecto de su uso y estarán sujetos a la fiscalización y auditoría de la Superintendencia de Educación."* [...] *Tratándose de sostenedores particulares, éstos deberán estar constituidos como corporaciones o fundaciones de derecho privado sin fines de lucro de acuerdo al Título XXXIII del Libro I del Código Civil, como personas jurídicas de derecho público, como corporación o entidad educacional en los términos de esta ley o como otras personas jurídicas sin fines de lucro establecidas por leyes especiales"*.

Lo anterior, da cuenta de la voluntad del Estado de garantizar que las ganancias obtenidas de los servicios educativos sean utilizadas solo para fines formativos, otorgándole potestad para fiscalizar los Estados financieros en caso de recibir aportes del Estado, rendición de cuentas que no aplicaría a sostenedores de establecimientos particulares. Por tanto, se busca regular el mercado educacional, velar por que no exista lucro en la educación, pero otorgando exenciones en cuanto al control al que se deben someter los establecimientos particulares, lo que podría entenderse como una concepción distorsionada de la libertad de enseñanza.

En relación a la segunda acepción de la Libertad de Enseñanza que considera la Constitución de la República y que destaca *"los padres tienen el derecho de escoger el único establecimiento de enseñanza para sus hijos"*, se avanza hacia el cumplimiento de un derecho contenido en los convenios internacionales y que apunta a la pluralidad de visiones en la oferta educativa. Asimismo, sienta las bases sobre las cuales se sustenta el rol activo de estos en las comunidades educativas, en tanto interacciona con el deber que recae sobre ellos de educar a sus hijos, mencionado anteriormente. Sin embargo, en la práctica esta se ha traducido en un crecimiento descontrolado de la oferta educativa basado en una concepción liberal del proceso educativo.

Sobre esto último la Ley N°20.529 consigna como una de las funciones de la nueva institucionalidad creada para garantizar la calidad, el de informar a la comunidad educativa y entregar espacios para denunciar y reclamar en caso de vulneración de la norma. "[La

superintendencia de Educación] *Además, proporcionará información, en el ámbito de su competencia, a las comunidades educativas y otros usuarios e interesados, y atenderá las denuncias y reclamos de éstos, aplicando las sanciones que en cada caso corresponda*”.

De esta manera, el nuevo sistema pone énfasis en el acceso a la información por parte de la comunidad educativa como un medio para transparentar el desempeño de los establecimientos educacionales, considerándolo necesario para que la ciudadanía pueda tomar decisiones informadas al momento de preferir un proyecto educativo para sus hijos.

No se pronuncian sobre la participación activa de dichas comunidades en la valoración del desempeño del establecimiento, ni tampoco le atribuyen funciones o reconocimiento como parte de los gobiernos educativos. Todo el sistema de evaluación de desempeño y otros estándares para la calidad vienen dados por un proceso vertical que, desde las autoridades de las instituciones mandatadas a implementar la norma, diseñan y aplican a los establecimientos y sus comunidades educativas.

En los textos informativos, fue recurrente encontrar referencias al movimiento estudiantil, centradas en su orgánica y su participación en las distintas instancias de diálogo generadas por el gobierno o por el poder legislativo. De esta manera, destacaron alusiones a las dificultades del movimiento para coordinar una postura única sobre adherir la adhesión a mesas de diálogo o en la construcción de petitorios únicos, poniendo el foco en los problemas para generar consensos y tomar decisiones tácticas.

“Fueron varias las ocasiones en que la mesa ejecutiva de la Confech llamó al orden. La maratónica asamblea de 10 horas, tras la cual los universitarios aceptaron sentarse a dialogar con el Gobierno, fue interrumpida en más de una oportunidad por los grupos más radicales”. (Texto informativo, 28 de septiembre de 2011)

La noción de conflicto adscrito a la denominación del movimiento estudiantil fue recurrente en la cobertura que el diario El Mercurio realizó durante el periodo analizado. De forma reiterada se encontraron alusiones sobre la violencia en las manifestaciones y tomas de establecimientos

educacionales, así como a los daños por ellos provocados y la intransigencia de los dirigentes al criticar las propuestas del gobierno de turno.

Cabe recordar, que El Mercurio entregó una cobertura marginal a las demandas estudiantiles con fuente directa o indirecta de sus representantes, la que no superó el 14% en 2011 y el 9,2% en 2014, detalle que se encuentra en el acápite de metodología, en la sección textos informativos.

Sin embargo, de las informaciones seleccionadas fue posible notar, también, menciones sobre la transversalidad del movimiento, por su capacidad de convocar a actores sociales de diversos sectores, haciendo notar en su discurso que el problema de la educación afecta a todos por igual en tanto derecho social al que todos deben acceder por igual.

“Este viernes 7 y sábado 8 los gremios de educación y de salud, estudiantes secundarios, universitarios, sindicatos y la Central Unitaria de Trabajadores -reunidos en la Mesa Social por la Educación- realizarán un plebiscito nacional que tiene por objetivo conocer la opinión de la ciudadanía respecto de los cambios que propone el movimiento estudiantil” (Texto informativo, 3 de octubre de 2011).

Asimismo, la realización de esta consulta ciudadana implica un cambio de estrategia del movimiento estudiantil, que apunta hacia la legitimación social de las demandas de los estudiantes, la formación de alianzas con otros gremios y la capitalización del apoyo transversal que se apreció en el momento más álgido de las protestas.

Esto también habría sido patente en la inclusión de estudiantes universitarios y secundarios provenientes de establecimientos privados, actores que históricamente se han marginado del debate, dando cuenta del creciente interés de los estudiantes particulares en la agenda del movimiento.

“De hecho, la Femes, por medio de las gestiones de Guerrero, se ha convertido en una verdadera ‘puerta de entrada’ para el ingreso de tales establecimientos (parte de lo que en la jerga del movimiento estudiantil suelen llamar el “cordón oriente”) al debate educacional: doce de ellos ya

participan en las actividades de la Federación, aunque no todos han formalizado su membresía"
(Texto informativo, 20 de julio de 2014)

No obstante la transversalidad antes señalada, el medio vuelve a connotar la presencia de un manejo ideológico, de tendencia de izquierda del movimiento, al destacar el uso del lenguaje por parte de algunos dirigentes para hacer referencia a los colegios privados como "cordón oriente", denominación utilizada por grupos marxistas durante el periodo en el que gobernó la coalición política de izquierda, Unidad Popular, con Salvador Allende como Presidente de la República.

En relación a la empatía que el movimiento logró despertar entre los distintos actores involucrados en el proceso educativo, se destacaron algunas referencias de estudiantes de sectores acomodados que se unieron para dar cuenta de las desigualdades del sistema, así lo permite evidenciar el texto informativo del 17 de junio de 2011 donde se señala: *"Afortunadamente pueden costearme la carrera, pero esa no es la realidad de todos mis compañeros ya que muchos se sacrifican para costear sus estudios", agregó.* Lo antes expuesto, también da cuenta de una distancia inherente en la posición que el estudiante toma para observar a sus pares, expresada en el "nosotros" podemos pagar, pero "Ellos" no, denotando la segregación del sistema.

En relación al petitorio de los estudiantes, es interesante hacer mención a las estrategias utilizadas por el medio para confrontar la posición de los distintos actores involucrados. Un ejemplo de ello, se encuentra en el texto informativo del día 4 de agosto de 2011 en el que se expone el documento elaborado por las federaciones estudiantiles, el colegio de profesores y los asistentes de educación, denominado "Acuerdo Social por la Educación", la opinión del Ministerio de Educación, del Congreso Nacional y de la Concertación, coalición política de oposición al gobierno. En ella se abordan las distintas visiones sobre la reforma constitucional, a partir de la respuesta del gobierno al petitorio de los actores sociales. Cabe destacar, que el medio siempre aborda los cambios como reformas al sistema, sin cuestionar la transformación del mismo.

"Reforma constitucional: a. garantía de acceso desde el primer nivel de transición parvularia; b. Deber del Estado de garantizar la existencia de un sistema de educación mixto y promoción de

acceso y financiamiento equitativo; c. Educación de calidad, el Estado debe velar por este derecho.” (Respuesta de Ministerio 01.08)

En relación a la reforma constitucional sobre el Derecho a la Educación, se observan matices en cuanto a plantear la educación como un derecho fundamental, posición tomada por los actores agrupados en el acuerdo social por la educación y los parlamentarios. Desde la concertación destacan la educación como un bien público, mientras que el gobierno centra su discurso en el acceso y el derecho a una educación de calidad.

Respecto del rol que le cabe al Estado sobre este derecho es relevante destacar la respuesta del Ministerio de Educación, la que explicita el deber del Estado de garantizar no solo el acceso y la calidad, sino la libertad de enseñanza a través del mantenimiento de un sistema de educación superior mixto, vale decir con la participación de privados, que refuerza una noción liberal e la educación. La postura de estos últimos devela la intención de no realizar reformas a la constitución, ratificando el actual sistema de financiamiento de la educación.

Otro elemento a destacar guarda relación con que la postura de los parlamentarios somete la garantía del Estado a financiamiento, acceso y calidad, para personas que posean mérito para ello, descartándolo como un derecho universal y consagrando el tratamiento desigual en el sistema educativo chileno, validado por una lógica meritocrática que se apoya en estándares de desempeño.

b. Estructuras Proposicionales

i. Actores

El papel que cumplen los actores en el discurso es de suma relevancia para la investigación, en tanto permite identificar el lugar que el hablante ocupa, siendo posible advertir quien domina el discurso y sobre quien recae las acciones. La manera en que se define a cada actor permite establecer quiénes ocupan el rol de agente, paciente o beneficiario, aludiendo a responsabilidades y delimitando el ejercicio efectivo de derechos a los que cada uno puede optar.

Para el análisis de este apartado se cruza la información recogida por la subcategoría Derecho a la Educación – Actores, considerando los resultados obtenidos del software Atlas.ti en conjunto con los obtenidos por la aplicación de la matriz de ACD. Es importante destacar, que los datos obtenidos del software permitieron aproximarnos a las temáticas en las que se hace referencia a los actores, siendo posible establecer la presencia de estos en las normas a través de la definición de roles, de la responsabilidad que le cabe a cada uno en la búsqueda por mayor calidad en el sistema educativo, los derechos contemplados para cada uno y la participación de estudiantes, comunidad educativa y Estado en las distintas instancias generadas para la discusión de la reforma educacional que motivó el movimiento estudiantil.

Como marco general, en la Constitución de la República aparecen mencionados el Estado, los padres y la comunidad. Para el caso del primero, se le presenta como garante del derecho a la educación y la libertad de Enseñanza, responsable de velar por el desarrollo integral de las personas. Por su parte, los padres son presentados como agentes activos bajo cuyo ceno recae la responsabilidad de educar a sus hijos y la libertad de escoger el proyecto educativo donde desean que sea formado. La comunidad entendida como la sociedad en su conjunto, se presenta como un agente activo, al considerarlo como una pieza importante en el desarrollo y perfeccionamiento de la educación. En este contexto no se realiza una mención explícita a la comunidad educativa.

Por su parte los estudiantes, no son nombrados explícitamente en la Constitución, solo aparecen como agentes pasivos, receptores de la educación. Por tanto, es posible señalar que desde la carta fundamental que sienta las bases para las otras legislaciones sobre la materia, se mantiene una lógica vertical de enseñanza.

La Ley General de Educación y el Mensaje Presidencial que le antecede (N°20.370) coinciden con los lineamientos entregados por la Constitución, situando a los padres como agentes de la acción de educar a los hijos, quienes además tendrían un rol preferente en el ejercicio del derecho a la libertad de enseñanza, por lo que, además, se les atribuye la función de ser agentes en el control de la calidad mediante el acceso a información provista por el Estado, asimismo, se les reconoce su participación en los gobiernos educativos. Todo lo anterior es reforzado con la modificación introducida por la Ley N°20.845 en la que se indica:

"Por su parte, son deberes de los padres, madres y apoderados educar a sus hijos, informarse, respetar y contribuir a dar cumplimiento al proyecto educativo, a las normas de convivencia y a las de funcionamiento del establecimiento que elijan para éstos; apoyar sus procesos educativos; cumplir con los compromisos asumidos con el establecimiento educacional; respetar su normativa interna y brindar un trato respetuoso a los integrantes de la comunidad educativa."

En relación a los hijos o alumnos, las distintas leyes les consideran como pacientes o beneficiarios de la acción educativa ejercida por sus padres o tutores y el Estado. Solo en el último periodo estudiado se les contempla como agente en la comunidad educativa, específicamente en lo referido al reconocimiento de su derecho de asociación.

"Artículo 15.- Los establecimientos educacionales promoverán la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, en especial a través de la formación de centros de alumnos, centros de padres y apoderados, consejos de profesores y consejos escolares, con el objeto de contribuir al proceso de enseñanza del establecimiento. En cada establecimiento subvencionado o que recibe aportes del Estado deberá existir un Consejo Escolar. Dicha instancia tendrá como objetivo estimular y canalizar la participación de la comunidad educativa en el proyecto educativo y en las demás áreas que estén dentro de la esfera de sus competencias". (Ley N°20.370)

Lo anterior, da cuenta de una visión paternalista hacia los estudiantes por parte de los documentos del proceso legislativo estudiado, por cuanto no se les considera como actores relevantes en el proceso educativo. Solo luego de las manifestaciones de 2011 se les reconoce su participación como agentes activos al interior de la comunidad educativa, siendo esta aún limitada en cuanto a su aporte o participación en los entornos de decisión de políticas públicas vinculadas al sistema educativo, en contraposición de los pactos internacionales que reconocen la autonomía progresiva de niños, niñas y adolescentes para el ejercicio de sus derechos.

Por otra parte, el Estado se plantea como agente secundario en relación al deber de velar por el cumplimiento del derecho a la educación en igualdad de oportunidades, promover la educación gratuita y obligatoria en los niveles de enseñanza parvularia, básica y media y en el aseguramiento de la calidad de la educación. Se presenta como agente activo y con responsabilidad en asegurar el acceso a toda la población, sin embargo siempre lo hace desde un rol de regulador.

“Corresponde, asimismo, al Estado propender a asegurar la calidad de la educación, estableciendo las condiciones necesarias para ello y verificando permanentemente su cumplimiento; realizar supervisión, facilitar apoyo pedagógico a los establecimientos y promover el desarrollo profesional docente” (Ley N°20.370)

Asimismo, las instituciones del sistema educativo y sus autoridades son presentadas con un rol de agentes activos que controlan y supervisan a los establecimientos educativos y el desempeño de los alumnos, docentes y sostenedores, mientras que estos últimos son presentados en un rol pasivo como agentes que deben adaptarse a los cambios y proveer de educación en base a la normativa que los regula.

Así lo retrata la Ley N°20.529 y el mensaje presidencial que le antecede, al enumerar las funciones de la Superintendencia de Educación: *“La función central que se propone para la Superintendencia de Educación será velar por la calidad del sistema educativo. Esta será ejercida a través de la evaluación, información, fiscalización, interpretación administrativa de normas, atención de denuncias y reclamos, control del cumplimiento de las leyes y fiscalización efectiva, para contribuir a mejorar el desempeño de los establecimientos educativos y del sistema escolar en su conjunto”* (Ley N°20.529).

Al analizar los textos informativos, lo antes planteado encontró su reflejo en la construcción que estos hacen sobre las autoridades, los que desde la perspectiva del medio de comunicación, fueron presentados en un primero momento como agentes pasivos que recibieron las demandas de los estudiantes, para rápidamente posicionarlos como agentes activos conforme pasaron los meses y el gobierno inició su oposición a las movilizaciones. Posteriormente, estos se mantuvieron activos a través de la apertura del diálogo hacia los dirigentes estudiantiles y la publicación de propuestas para una reforma educacional. Es importante destacar, que fue notoria la cobertura entregada a la figura dialogante y propositiva de las autoridades, concentrando buena parte de las publicaciones bajo este propósito.

Un ejemplo de ello se encuentra en el texto informativo del 6 de junio de 2011, donde el Presidente de la República Sebastián Piñera señala: *“La idea es que estas medidas reflejen “el*

sólido compromiso del Estado con las universidades estatales y de éstas con el Estado y la sociedad toda', explicó Piñera”.

Avanzado el movimiento también se encontraron alusiones a la concentración del debate en los centros de decisión, donde se descarta la participación de los estudiantes luego del fracaso de las mesas de diálogo. Con ello el Poder ejecutivo concentra el poder y se presenta como una figura que controla el debate y que desea avanzar con la reforma a pesar de la posición intransigente de los estudiantes, buscando diluir la incidencia de la ciudadanía.

“Bulnes recalcó que trabajarán en dos líneas. Por una, llamarán a una comisión de expertos para analizar y perfeccionar los temas de ayudas estudiantiles y de aranceles de la educación superior, de modo que éstos no sigan subiendo. Y por otra, continuarán con la vía legislativa”(Texto informativo, 6 de octubre de 2011).

En relación a los estudiantes y otros actores sociales, El Mercurio los presentó como agentes activos sobre la acción de manifestarse y de las propuestas presentadas por el movimiento para introducir reformas al sistema educativo. Sin embargo, el foco estuvo puesto, en un primer momento, en la actitud demandante e intransigente del movimiento, siendo ampliamente criticado por las autoridades.

Una muestra de la construcción de los dirigentes por parte del medio desde su posición de demandantes es retratada por el emplazamiento que efectúa uno de los dirigentes estudiantiles en respuesta a las declaraciones del gobierno que indican al movimiento como culpables de la pérdida del año escolar producto del extenso periodo de movilizaciones:

"Acá no se puede venir a decir, el 19 de septiembre, que 70 mil escolares perdieron el año y se lavan las manos. Acá hay un gobierno que tiene que hacerse responsable también", afirmó el presidente de la Feuc, Giorgio Jackson, quien agregó que tampoco corresponde endosarles la responsabilidad de la pérdida del año a los propios estudiantes, porque es el Estado el garante de que se cumplan los 12 años de escolaridad considerados en la Constitución" (Texto informativo, 21 de septiembre de 2011)

Posteriormente, se observa un cambio en la cobertura mediática la que comienza a dar un tratamiento más profundo a las propuestas de los estudiantes, principalmente a través de la comparación con las respuestas o planteamientos del gobierno sobre la reforma.

De esta manera, en función de las responsabilidades asociadas al proceso formativo, padres y tutores tienen el deber de educar a sus hijos, y el Estado el de ser garante de dicho proceso, mientras que los estudiantes presentan escaso protagonismo en el proceso. Sin embargo cuando se analiza a los actores dominantes del discurso público en 2011, las autoridades son presentadas a la cabeza de la reforma, abiertas al diálogo, propositivas y con gran protagonismo en los medios de comunicación.

Esto, no se refleja en las noticias de 2014, en las que se puso el acento, principalmente, en las exigencias de los estudiantes y en sus opiniones sobre las propuestas del gobierno de turno, que para ese entonces se encontraba liderado por la coalición de centro izquierda “Nueva Mayoría” con Michelle Bachelet en su segundo periodo presidencial.

De lo anterior, sería posible deducir el encuadre ideológico del medio de comunicación estudiado, abiertamente conservador, tras la cobertura entregada al movimiento durante el 2011, año en que la centro derecha del presidente Sebastián Piñera se encontraba en el poder.

Es importante observar, un marcado énfasis en la cobertura que el diario El Mercurio entrega a aquellas demandas del movimiento que aluden a reformas del sistema, como el financiamiento y infraestructura, las que se alinean con las propuestas del gobierno para construir un escenario en el que escasamente se plantean transformaciones profundas al modelo educativo.

- **Distancia social inherente**

Asimismo, lo antes expuesto da cuenta de los resultados obtenidos bajo el subnivel “distancia inherente” en el que es recurrente encontrar la relación “nosotros” el gobierno, llamamos al diálogo, proponemos cambios y emplazamos a ellos, los estudiantes, a deponer las movilizaciones, invitación dotada de un paternalismo que complementaría a la figura de poder que llama al orden, como si se tratase de niños que se manifiestan por capricho, como lo refleja el extracto de la noticia del diario el Mercurio publicada el día 2 de julio de 2011.

"Quiero decirles Camila, Giorgio, juntemonos, sentémonos aquí en el Ministerio de Educación. Trabajando aquí vamos a avanzar mucho más que en la calle. El tiempo de las manifestaciones está bien, pero ya pasó. Lo que quiere la gente ahora es que trabajemos juntos", pidió el ministro de Educación, Joaquín Lavín, a los estudiantes una vez terminada la movilización".

También fue recurrente encontrar relaciones a la inversa, en las que los estudiantes se presentaban como "Nosotros" estudiantes organizados, exigimos cambios y mayor atención de "Ellos", las autoridades, para que respondan a las demandas. Así lo refleja el emplazamiento de una de las voceras de la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios (ACES), en el que se hace alusión a la criminalización del movimiento y la represión de los estudiantes movilizados, a la vez que desliza una crítica al proceso de participación ciudadana y democratización.

"Lorenza Soto, vocera de la ACES, repudió la detención de los menores y señaló que 'acá y en estos momentos hablan de participación, cuando la verdad se llevaron detenidos a compañeros del Barros Borgoño. (...) Entonces, ¿cómo hablamos de participación si hay colegios en toma?'. Agregó que se retiraban del encuentro porque "los actores sociales se encuentran en las calles y han estado allí todo este tiempo".

Otra relación recurrente expuesta por el medio fue la división al interior del propio movimiento estudiantil, en el que se marcaron las distancias o diferencias entre los estudiantes provenientes de instituciones privadas y los de establecimientos públicos, en el que los primeros exigen un espacio de participación y reivindicación en igualdad de condiciones, en tanto ciudadanos que reclaman el ejercicio de un mismo derecho. Lo mismo sucede con los estudiantes de regiones, quienes exigen un apoyo adicional para sus universidades por las carencias que actualmente presentan en contraposición de las universidades de la capital.

"El ministro de Educación, Nicolás Eyzaguirre, informó que las universidades estatales tendrán un trato preferencial respecto de la asignación de recursos para la investigación. Sobre el anuncio, los estudiantes de la Confech tienen posturas divergentes. Mientras Melissa Sepúlveda, presidenta de la FECh, opina que 'tiene que haber prioridad para las universidades estatales y regionales', Naschla Aburman, presidenta de la FEUC, dice que 'el financiamiento que el Estado aporta a las

instituciones no tiene que ver, necesariamente, con las características de esa institución, sino con el rol que cumplen con la sociedad'. (...) En ese sentido, para Ken Rivera, de la U. de La Serena, se trata de 'emparejar la cancha', porque 'las estatales son las más precarizadas, y, en ese sentido, se tienen que igualar a las condiciones de las más grandes, para luego optar todas por un financiamiento real'" (Texto informativo, 30 de marzo de 2014).

ii. Topoi o Lugares comunes

En el discurso es recurrente encontrar argumentos que son de dominio público, frases preparadas que operan como afirmaciones inherentes a la materia que se está tratando y que, como tal, fundamentan ideas que con el pasar del tiempo se transforman casi en incuestionables. A estas se les denomina lugares comunes o topoi, y durante la discusión de la reforma educacional fue notoria su presencia tanto en los textos que componen el proceso legislativo como en los textos informativos. A continuación se recogen algunas muestras obtenidas de la aplicación de la Matriz de ACD:

La libertad de enseñanza, como ya se ha revisado en acápite anteriores, ha tenido una importante presencia como derecho base en lo que refiere a educación y es un argumento que aparece de forma constante a lo largo del debate. Por mucho tiempo esta ha sido entendida como la garantía que permite abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales, establecida en la Constitución de la República y ratificada por distintos cuerpos legales.

Sin embargo, desde la práctica, esta ha sido utilizada históricamente para sustentar la apertura descontrolada de establecimientos educacionales y la posibilidad de lucrar u obtener ganancias que no son invertidas en mejorar la calidad, permitiendo además que los sostenedores puedan invertir en múltiples mercados. Esta realidad choca con la incapacidad del Estado para fiscalizar y regular su expansión, generándose una suerte normalización de este fenómeno en el que el Estado delega su rol al sector privado, el que no fue cuestionado con fuerza por la sociedad sino hasta las movilizaciones estudiantiles que instalaron el tema en el debate

De esta manera, encontramos este lugar común en los distintos cuerpos legales y sus mensajes, en algunos casos aludiendo a la no intervención de los establecimientos privados por parte del Estado, otras respaldando la libertad de los padres a elegir el proyecto educativo bajo el cual

educarán a sus hijos. Esta última acepción ha sido latamente discutida por cuanto tal elección se ha visto restringida a la capacidad de pago de los tutores, situación que invalida este derecho.

Asimismo, esta noción ha instalado en la comunidad la idea arraigada de que para optar a una educación de mejor calidad los padres deben ser capaces de poner de sí a través de la fórmula del copago creada en dictadura, proyectando la equivalencia de entre más dinero mejor calidad. Este se ve reflejado en los índices de escolaridad donde los sectores más vulnerables han realizado esfuerzos para matricular a sus hijos en establecimientos subvencionados por el Estado, como símbolo de esfuerzo, estatus y como resultado de la decaída educación pública la que ha experimentado un importante deterioro debido a la precariedad y escasos recursos con los que cuentan los municipios para su mantenimiento, además de la escasa fiscalización por parte del Estado, situación que ha permitido una deficiente administración de los gobiernos comunales en materia educacional.

Por otra parte, las referencias a los cambios en el sistema luego de superada la cobertura y el acceso a la educación, es otro lugar común. Se analizó en acápite anterior que la transición hacia una demanda natural como un avance coherente luego de satisfecho el derecho básico a educación, como un argumento preparado que resta importancia al malestar de los actores ciudadanos y a la desigualdad que el sistema mantiene.

Así se destaca en el mensaje presidencial de la Ley N°20.529, donde se señala: *“Hoy, calidad, equidad y eficiencia presentan nuevos y diferentes desafíos. Sólo porque hay avances en cada uno de estos ámbitos nos preguntamos por nuevas tareas en cada uno de ellos. Los avances logrados son la base para plantearnos retos de mayor envergadura. Las nuevas demandas son consecuencia natural del incremento de las expectativas propias de los países que avanzan hacia el desarrollo”*

Los lugares comunes en las noticias son variados en función de la temática sobre la cual se esté haciendo énfasis, siendo posible encontrar consignas estudiantiles como *“la educación no se vende”* (texto informativo, 2 de junio de 2011), que hace alusión al enfoque de mercado con el sistema educativo estaría operando. Otras hacen referencia a un enfoque de gratuidad focalizada, en tanto desde el gobierno destacan *“No creemos en una reforma estructural que consagre gratuidad para los más ricos”* (texto informativo, 6 de octubre de 2011), afirmación que plantea como un lugar común que sitúa la discusión por gratuidad únicamente vinculada al

financiamiento, omitiendo el carácter de derecho fundamental al que todos debiesen acceder en igual condición.

Por otra parte, se promueven alusiones sobre el carácter masivo y transversal del movimiento, en el que es recurrente encontrar menciones por parte de los actores sociales que ponen el acento sobre el carácter histórico de la movilización y la insatisfacción general que la ciudadanía está manifestando gracias a las iniciativas estudiantiles. Las nociones de hito y masividad vienen a presentar como incuestionable la necesidad de una respuesta del gobierno a las demandas sociales.

Desde las autoridades es recurrente encontrar alusiones al debate social para justificar la necesidad de consensos sobre ciertas materias que impiden presentar respuestas inmediatas al petitorio estudiantil. También estos señalan que el debate debe realizarse en el congreso o en las mesas de diálogo, restringiendo la participación de los estudiantes en los entornos de decisión e invalidando las manifestaciones u otras instancias como instancias de debate.

Un ejemplo de la referencia al debate profundo como argumento para posponer la toma de decisiones se encuentra en el texto informativo del 13 de mayo de 2014 en el que se indica: *“Debido a que este tema involucra ‘un debate más profundo con la ciudadanía y los actores sociales’ decidieron no incluirlo en el programa”*. De este modo, se toma el recurso de la participación como un argumento irrefutable, por cuanto no sería correcto oponerse a su integración, descartando toda posibilidad de rebatir por parte de los estudiantes.

La recurrencia a este tipo de lugares comunes permite identificar una serie de estrategias utilizadas por los actores involucrados para dominar el debate y justificar sus argumentos. Un análisis más profundo de ellos se puede observar en el análisis de las estructuras formales sutiles en el que se identifican algunas descripciones y atribuciones destinadas a posicionarles como actores dominantes.

c. Plano Formal/Texto-Contexto

El discurso, en términos de estructura, suele construirse a partir de una serie de recursos o estrategias del habla en las que subyacen las ideologías de ciertos grupos para dominar una

situación comunicativa y en las que se tiende a representar una polarización en las posturas, a través de la descripción de atributos positivos de “Nosotros” frente a los negativos de los otros.

i. Estructuras Formales Sutiles

Como se señalara en el acápite anterior en este subnivel se observa en detalle las estrategias discursivas utilizadas por los actores para validar sus planteamientos, vale decir, aquellas formas globales o locales que subyacen al discurso y que por sus características son menos evidentes al control de los hablantes.

Así, fue posible encontrar una serie de atributos dirigidos a polarizar las posiciones y diferenciar entre los planteamientos de autoridades y estudiantes, situación que fue notoria tanto en los documentos del proceso legislativo como en los textos informativos. De esta manera, menciones que hacían referencia a la existencia de grupos de pertenencia identificados bajo el pronombre “Nosotros” y grupos ajenos representados en el “ellos” fueron recurrentes, como se evidenciara en el acápite de las estructuras proposicionales al revisar la distancia social inherente.

Como estructura ideológica general, en lo referido al sentido se le atribuye al derecho a la educación, es notoria la distinción entre aquellos que apoyan el enfoque neoliberal en el que se incentivan la participación de actores privados en la administración de establecimientos educacionales y la permanencia de un mercado educativo en el que el Estado cumpla un rol de regulador y garante, frente a aquellos actores que posicionan el debate hacia un enfoque social de derechos, que exige al Estado la provisión directa de la formación académica a la que todos pueden acceder en igualdad de condiciones en tanto ciudadanos.

Bajo el enfoque neoliberal se encuentran las declaraciones del gobierno de Sebastián Piñera, que califica como negativa materias como la estatización o la gratuidad para todos los estudiantes indistinto de la situación socioeconómica, mientras que en el enfoque de derecho encontramos a los estudiantes que demandan mayor responsabilización del Estado en la provisión de educación. Es importante destacar, que si bien los mensajes presidenciales presentados por la Presidenta Bachelet en los distintos periodos estudiados argumentaban un enfoque de derecho, en la práctica no se introdujeron cambios en lo referido al sistema mixto de provisión, la gratuidad se aplicó solo para los quintiles más bajos y los municipios hasta la fecha siguen siendo responsables de la

administración de la educación pública en los niveles primarios y secundarios. A continuación se ejemplifica esta dicotomía en el extracto del texto informativo del día 6 de julio de 2011.

“Estatización:

- *La Moneda lo califica como “un grave error” (Gobierno)*
- *Piden estatizar y fin a municipalización (Estudiantes)”*

En relación a las estrategias de autopresentación utilizadas en los textos, se registraron una serie de casos en los que ésta es empleada para legitimar una posición o el accionar de los actores. Así queda demostrado en el texto informativo del día 28 de junio de 2011, donde el Ministro de Educación Joaquín Lavín, haciendo uso del recurso retórico de la hipérbole, enfatiza en la disposición al diálogo que él -como autoridad de gobierno- ha tenido frente a los estudiantes, actores que se han negado a participar de las instancias que ha ofrecido el gobierno.

“He estado dispuesto a todo, contestado todos los llamados. Realmente la Educación no merece un portazo, y dejémonos de cuento, la instancia para conversar y para llegar a acuerdo en una democracia es el Congreso” (Texto informativo, 28 de junio de 2011)

En esta referencia es claro el esquema de polarización de nosotros, el gobierno que desea llegar a un acuerdo y ellos que en su postura intransigente se niegan a asistir, situación que deslegitima las movilizaciones de los estudiantes, introduciendo una valoración negativa hacia los actores sociales. Además, el Ministro quita valor a las mesas de diálogo y a la participación en las reformas que los estudiantes demandan, restringiendo la discusión únicamente al parlamento a través de la utilización de una aserción que da por cierta a la institución legislativa como la única instancia para tomar acuerdos.

Asimismo, fue posible identificar, descripciones de actividades que enfatizan las buenas prácticas frente a las acciones negativas o la inacción del grupo ajeno. De esta modo, en el Mensaje de la Ley N°20.845 se incorpora un anuncio de la Presidenta de la República, Michelle Bachelet, en el que enumera las iniciativas que complementarán las propuestas legislativas para mejorar la educación, proyectando una imagen de interés en la implementación de cambios en el sistema y de un compromiso que va más allá de la sola modificación de la norma. No obstante, estase configurarían como soluciones que no cuestionan la segregación del sistema.

“En paralelo a las propuestas legislativas de la Reforma, el gobierno impulsará programas de desarrollo educacional, entre los cuales se cuenta el programa de preparación y acceso efectivo a la educación superior el que incorporará a estudiantes de educación media de sectores vulnerables buscando favorecer su acceso y titulación en la universidad. Otros programas apuntarán a subsanar las carencias de los establecimientos que hoy dependen de los municipios y que, en general, son aquellos que atienden a los estudiantes con mayores necesidades del país”. (Mensaje Ley N°20.845)

Otro mecanismo de atribución positiva es la que se realiza a través de la descripción de normas y valores, en el que se enfatiza sobre lo que cada actor considera como correcto frente a lo que los otros proponen como tal. Una muestra de aquello es la recogida por el reportaje realizado por El Mercurio a la dirigente estudiantil Camila Vallejos, en el que la representante proyecta el malestar por las falencias del modelo educativo a un sentimiento general que de frustración por la desigualdad del país:

“Creo que la gente vive un proceso de acumulación de frustración. Empieza a visualizar que el modelo de desarrollo no está dando garantías a los derechos fundamentales. Entonces, la gente siente que por más que la pobreza se vaya superando un poco, la desigualdad aumenta. Hay una concentración de la riqueza, de los recursos naturales y no está quedando nada para el pueblo. La democracia hoy no está representando, no tenemos opción para hacer valer nuestra opinión más allá de los procesos de elecciones” (Texto informativo, 12 de junio de 2011).

El cuestionamiento que realiza a la falta de representatividad y a los escasos espacios de participación suman a lo antes señalado, la valoración del sistema general como antidemocrático, valorando de forma positiva las manifestaciones como medio de expresión del descontento.

Otro ejemplo de norma y valores se encuentra en el Mensaje Presidencial de la Ley N°20529, en el que se plantean los objetivos y valores que se buscan fomentar con las reformas educativas desde el Poder Ejecutivo, destacando la transparencia como valor central para la calidad y una autopresentación en el que el gobierno asume el control obligando a los sostenedores y otros involucrados en el proceso formativo a someterse a su control:

“Este Gobierno considera que la creación de un sistema de aseguramiento de la calidad educativa contribuirá al mejoramiento de ésta, ya que otorgará transparencia y permitirá rendición de cuentas por los resultados (...)”

La descripción de las precariedades a las que se enfrentan los estudiantes en términos de infraestructura, financiamiento y la visibilización de las desigualdades al interior del sistema es otra de las estrategias en las que es posible evidenciar estructuras formales que apuntan, en este caso en particular, a la descripción de recursos o la ausencia de ellos como parte de la autopresentación.

Tal como lo señala van Dijk (1996) estos suelen ser utilizadas por los movimientos para justificar sus demandas, situación que quedó demostrado en el caso chileno, donde los estudiantes, inclusive, se coordinaron para posicionar conceptos como gratuidad y lucro en la agenda mediática, incorporándoles en la mayoría de sus declaraciones.

Una de las formas más evidentes de declarar la ausencia de recursos se ejemplifica en el énfasis que los estudiantes realizan sobre las precarias condiciones de infraestructura que algunos establecimientos educacionales presentan:

“La necesidad de mejorar las instalaciones, sobre todo construir o arreglar los baños es una demanda transversal. ‘Nuestros baños tienen 14 años y necesitamos unos nuevos. Sólo pedimos cuatro, algo muy acotado y realista, dice la presidenta del alumnado del Liceo Tecnológico de Copiapó, Valentina Venegas. Esta es una carencia que comparten en el Liceo Comercial de Hualpén, donde además piden implementar una biblioteca técnica, una sala de computación y ampliar el comedor” (Texto informativo, 16 de junio de 2011).

Menos evidente, es el reclamo por mayor participación en los gobiernos estudiantiles, en el que se destaca la representación en ese espacio de decisión como un recurso que ha sido negado y en el que se proyecta la posibilidad de ser escuchados y ejercer su derecho a la educación como parte activa del proceso educativo.

“Otro de los puntos donde hay diferencias es en la denominada democratización o participación de las comunidades en el gobierno de los planteles -uno de los puntos centrales del petitorio de la Confech-, ya que no está considerado en el programa de gobierno y que, si bien es relevante para el Ejecutivo, no hay una propuesta específica” (Texto informativo, 11 abril de 2014).

No obstante lo anterior, las estructuras ideológicas del discurso no solo son presentadas directamente por los actores involucrados, también encuentran su correlato en la influencia que ejercen ciertos medios de comunicación en la entrega informativa como resultado de una línea editorial que selecciona y pone énfasis en la cobertura o enfoques con los que aborda ciertos acontecimientos.

Para el caso particular de esta investigación fue notoria la utilización de estructuras semánticas como el planteamiento explícito de las actividades y posturas del gobierno de Sebastián Piñera, de igual tendencia política que la del medio conservador. Este incorpora en su redacción descripciones y detalles, resalta la información en bajadas y titulares, en los que se contraponen los esfuerzos del gobierno por entregar soluciones al “conflicto” estudiantil, frente a la escueta cobertura que se entregó a las demandas estudiantiles.

Así se observa en el texto informativo del día 5 de julio de 2011, en el que se señala *“A las 8.30 horas de hoy llegará a La Moneda el Ministro de Educación, Joaquín Lavín. A esa hora lo estará esperando en su despacho el Presidente Sebastián Piñera para afinar los últimos detalles de los anuncios que hará al país esta noche, a través de una cadena nacional, en el marco de la reforma a la educación superior”*.

Al destacar el horario en que se reunirán las autoridades, se está dando énfasis a la preocupación del gobierno y las actividades que este realiza para dar respuesta a las demandas estudiantiles, haciendo hincapié en su capacidad para escuchar a los actores sociales. Otro ejemplo de lo antes señalado se encuentra en la noticia del día 28 junio de 2011, en la que se señala:

“El mismo Presidente Sebastián Piñera ha estado en constante contacto con el titular de educación, Joaquín Lavín, para analizar cómo avanzar las negociaciones con el sector que convocó un paro para este jueves 30”

Destaca la preocupación del presidente y los esfuerzos por negociar con los estudiantes, los plantea en una posición dialogante, describen detalladamente los esfuerzos del gobierno y las actividades a realizar desde las distintas carteras. Lo anterior luego de haber puesto énfasis en párrafos anteriores la falta de representatividad de la dirigencia estudiantil sobre la que algunos sectores se estarían solicitando integración de las universidades regionales, apuntando a la demanda por la descentralización del movimiento, esto se evidencia en el siguiente extracto:

“Desde hace varias semanas, los dirigentes de regiones venían planteando que sus posiciones no eran bien representadas por los dirigentes de Santiago. De hecho, a inicios de junio y tras una reunión con el ministro Joaquín Lavín, los dirigentes Patricio Contreras (U. de Los Lagos) y Patricio Araujo (U. Arturo Prat) se quejaron por este hecho” (Texto informativo, 28 junio de 2011).

En definitiva, el valor que aporta el medio en la promoción de un discurso y de ciertas estructuras ideológicas influyen en el debate público proyectando la polarización de las posturas, en la que sin dudas el diario El Mercurio toma posición en el conflicto, a través de la sobre cobertura que se le entregó a las manifestaciones estudiantiles sin referencia a las demandas del movimiento, y en el énfasis otorgado a los actos violentos ocurridos durante las marchas y a la intransigencia de los dirigentes que demandaban cambios en el corto plazo.

Asimismo, es posible notar, como el medio al momento de integrar las demandas del movimiento a su cobertura, pone el acento sobre aquellos asuntos que no cuestionan mayormente el modelo impuesto, reforzando una visión de servicios en que los estudiantes, como clientes, exigen mejoras sobre ámbitos como la infraestructura y el financiamiento del sistema educativo.

ii. Nivel contextual

La producción y comprensión del discurso también se ve influenciada por los contextos sociales, políticos, económicos y culturales que encausan y dan coherencia a la interpretación del mismo. El contexto permite situar la discusión sobre el derecho a la educación y la equidad en función del momento histórico en el que demandas y propuestas son posicionadas en el debate público.

En el marco del periodo estudiado, por tanto, es posible evidenciar hitos que marcaron la historia de Chile y el debate público, los que aportaron en la conformación del sistema educacional chileno y en las desigualdades por el proyectadas. El primero de ellos corresponde al contexto que rodeó el diseño y promulgación del primer texto jurídico que conforma nuestro corpus de análisis, la Constitución de la República.

Ya se ha revisado en acápite anteriores en profundidad las consecuencias que significó para la orgánica institucional que esta fuese elaborada en 1980 en plena Dictadura, sin embargo, es importante reiterar su herencia en tanto ésta y la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), publicada a días de que el país retornara a la democracia, fueron las normas de base vigentes durante un periodo cercano a los 20 años, escenario que se modificó en 2009 con la publicación de la Ley General de Educación y con la introducción de pequeñas modificaciones de la carta fundamental durante el periodo anterior.

La Constitución contempló el derecho a la educación y la libertad de enseñanza como garantías fundamentales, pero posicionó al Estado con un rol secundario en el cumplimiento de estos derechos, impulsando a través de la LOCE y otras normas anteriores la privatización del sistema educacional chileno, la prohibición de asociación entre estudiantes e integrantes de la comunidad educativa y la promoción de un sistema de copago en el que los padres podían ejercer la libertad de enseñanza a través de un pago complementario a la subvención escolar.

El origen de ambos documentos fue reclamado por estudiantes y actores sociales desde 1990, sin embargo en 2006 la denominada “Revolución de los Pingüinos”, movimiento estudiantil liderado por alumnos de secundaria, remeció la escena política y social y entabló en el debate con mayor fuerza la necesidad de modificar la regulación de la educación vigente, potenciando demandas como la derogación de la LOCE y la democratización de los gobiernos educacionales.

Este fue el contexto que rodeó al envío del proyecto de ley en marzo de 2007 que establece la Ley General de Educación N°20.370, en el que el mensaje que le introduce al Congreso viene firmado por Michelle Bachelet, primera mujer en Chile en ser Presidenta de la República de tendencia política socialista, un año después de asumir como jefa de Estado. Es importante destacar que en sus mandatos se concentran el envío de las principales propuestas de reforma al sistema

educativo, en consonancia con el enfoque de su campaña en el que prometió mayor protección social e igualdad.

El documento hace referencia explícita a las desigualdades del sistema reclamada por los estudiantes e incorpora la noción de cambio en los objetivos y principios que orientan la política pública y la legislación vigente en aquel entonces, introduciendo el enfoque hacia la calidad de la educación como un paso lógico luego de satisfacer las necesidades de cobertura y acceso a la educación. En términos de equidad, promueve estrategias de compensación para apoyar a los sectores más vulnerables.

El segundo documento en orden analizado corresponde al Mensaje de la Ley N°20.529 de aseguramiento de la calidad, enviado por la mandataria al mes siguiente, por tanto comparten el mismo contexto político y social. Cabe señalar que el movimiento estudiantil de la época es recordado como uno de los primeros de mayor masividad desde el retorno a la democracia y durante su vigencia, fue destituido el Ministro de Educación Martín Zilic, quien solo alcanzó a estar de marzo a Julio de 2006 en su cargo.

Este proyecto promueve un cambio en el rol fiscalizador del estado, entregándole mayores atribuciones a través de la creación instituciones como la Superintendencia de Educación, además de contemplar mayores herramientas para que la comunidad educativa pueda estar informada y juegue un rol activo en la búsqueda de mayor calidad en el sistema

Posteriormente, la norma N°20.370 se publica en septiembre de 2009, último año de la presidencia de Bachelet. Con ella se deroga la LOCE para dar paso a la Ley General de Educación que entre otros, establecerá los principios y valores de la educación, establece deberes y derechos para los actores involucrados en el proceso formativo y modifica la institucionalidad vigente. La norma incorpora al derecho a la educación valores democráticos que buscan fomentar la formación de ciudadanos activos en la sociedad, para que puedan alcanzar un desarrollo integral a través del aprendizaje, además de cimentar las bases para avanzar en la reducción de estrategias que fomentan la discriminación y segregación de los establecimientos educacionales, como la consideración del estado civil de los padres para el acceso o la maternidad como impedimento para la permanencia de los alumnos en los colegios

Al año siguiente, en marzo de 2010 asume como presidente Sebastián Piñera, primer mandatario de centro derecha post dictadura, acompañado en el Ministerio de Educación por el líder del partido conservador Unión Demócrata Independiente (UDI), miembro supernumerario del Opus Dei, Joaquín Lavín. Este último recibió altos cuestionamientos en cuanto se le nombró en febrero de ese año como posible Ministro de la cartera, producto de los conflictos de intereses que representaba su participación como fundador de la Universidad del Desarrollo, institución privada en la que también se le atribuía una posible participación como accionista en otras empresas vinculadas con ese proyecto educativo.

Las dudas sobre conflicto de interés estuvieron presentes en un número importante de los ministros del nuevo gobierno, y acompañó de Joaquín Lavín durante todo el mandato que desempeño a la cabeza del Ministerio de Educación, hasta que fue cambiado al Ministerio de Planificación en julio de 2011, alcanzando a estar solo 4 meses en el cargo.

A días de que se concretara su salida, el 5 de julio, el gobierno presentó el Gran Acuerdo Nacional de la Educación (GANE), proyecto que incluía cambios en el fondo para el financiamiento de la educación a nivel de políticas públicas e introducía la creación de la Superintendencia de Educación a través de la Ley N°20.529 que fue promulgada en agosto de 2011. Estas reformas generaron rechazos por la ausencia de demandas como la democratización, generándose distintas propuestas a nivel de actores sociales las que fueron recogidas por el Gran Acuerdo Social por la Educación, en el que participaron dirigentes estudiantiles de secundaria y educación superior con el apoyo de gremios y trabajadores del sector público.

Como se pudo revisar en el análisis realizado con el software Atlas.ti y los niveles de significados contemplados por la matriz de ACD, fue notoria la exigencia de un cambio en el enfoque con el que se aborda el derecho a la educación, en el que se exigía acabar con las dinámicas que le entendían como un bien de mercado a aquella que introduce una mirada social, fundamentada en el ejercicio de un derecho social, que como tal, debe estar al alcance de todos sin distinciones.

El marco de las movilizaciones estudiantiles de 2011 que se extendieron durante los meses de marzo a diciembre, generando la pérdida del año escolar de muchos estudiantes universitarios y

secundarios, remeció el debate público y logró instalar conceptos como gratuidad, participación, lucro e igualdad, luego de años en el que su cuestionamiento no lograba ascender a los entornos de decisión. Con la transversalidad y masividad del movimiento estudiantil, se logra impulsar un cambio de paradigma que a lo menos logró concientizar sobre caminos alternativos al enfoque de servicios educacionales que primó durante más de 20 años en la sociedad chilena.

Luego de esto se introdujo en mayo de 2014 un nuevo proyecto de ley que ponía el acento sobre la inclusión en el sistema educativo, también enmarcado por movilizaciones estudiantiles que integraban de forma más predominante a estudiantes de instituciones privadas en la dirigencia. Su aprobación en junio de 2015 dio origen a la Ley N°20.845 de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado.

La norma avanza en la promoción y respeto de la diversidad de proyectos educativos y de la diversidad cultural, religiosa y social. Destaca la dignidad del ser humano como la orientación necesaria para que el sistema garantice el pleno desarrollo de las personas, junto al respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. La norma habla explícitamente del ejercicio de derechos y en su contenido general apunta hacia la concepción del derecho a la educación como un derecho social, declarado explícitamente en los antecedentes del proyecto de ley que le da origen.

De esta manera, es posible evidenciar una transición o cambios a nivel discursivo en los distintos cuerpos legales, mensajes presidenciales y textos informativos, en los que es posible señalar que el contexto de movilizaciones sociales y la desigualdad proyectada en el sistema, se transformaron en un motor que remeció la forma de observar el ejercicio del derecho a la educación y cuestionó las orientaciones con que se venía trabajando desde hace muchos años.

5.2.2 Consideraciones sobre la matriz de ACD

Tras la aplicación de la matriz de Análisis Crítico del Discurso, fue posible evidenciar una marcada estructura ideológica en el enfoque que los distintos textos analizados entregan al derecho a la educación y la equidad. Esta se sustenta en un modelo neoliberal que promueve una mirada instrumental del proceso formativo, en el que se educa para la inserción de los individuos en el mundo laboral y para aportar al desarrollo económico del país, siendo esta la principal función social de la educación.

De esta manera, el tratamiento que se le ha entregado al sistema educativo es el de la concepción de este como un mercado más, en el que se transan servicios bajo una lógica económica que rige para toda la cadena productiva, vale decir, se instala en la oferta, demanda, regulación y en el valor que a este se le atribuye.

Todo lo anterior, también se apoya en la privatización del sistema como pieza clave para el funcionamiento del modelo neoliberal imperante. En este se percibe el acceso a ciertos derechos como un problema individual, reforzando la noción de servicio, para ser presentado como una situación natural u obvia.

Como se pudo observar en el análisis, la Constitución de la República creada en dictadura introdujo una serie de cambios que transformaron la manera de observar derechos como el de la educación, imponiendo un sello basado en la libertad individual como principal norte que debilitó la noción de derechos sociales. Este se evidencia en el abordaje que se le entrega al derecho a libertad de enseñanza por sobre el derecho a la educación, donde el rol del Estado se limita, para poner sobre los padres la responsabilidad de educar a los hijos, el que se reprodujo en las normativas legales analizadas en el corpus de investigación.

Todo este proceso forma parte de la construcción de una realidad que se presenta en la agenda pública respaldada en la legitimidad que goza cada tipo de discurso, dando paso a la formación de representaciones sociales que funcionan como creencias arraigadas entre los individuos, las que encuentran su participación en el sistema social a través de opiniones, actitudes y conocimientos.

Algunas de las representaciones sociales que promueve el enfoque neoliberal es la naturalización con que se impone la propia noción educación como un servicio, la que se traduce en el escaso cuestionamiento que la sociedad chilena y, particularmente, los discursos analizados, entregan – por ejemplo- a la segregación del sistema educativo que la privatización de la oferta genera.

Los procesos de selección que algunos establecimientos educacionales aplican para otorgar el acceso a educación a los estudiantes y sus familias, en base al cumplimiento de requisitos como el ingreso de los padres, su estado civil, la religión e inclusive el reporte de endeudamiento, originaron brechas que permanecieron en el tiempo y que encasillaron a la mayoría de los niños, niñas y adolescentes en establecimientos educacionales según origen social.

El normal funcionamiento de esta práctica hizo que al momento de instalarse el debate sobre la eliminación de la selección en los establecimientos que reciben aportes del Estado, generara resistencia por parte de los padres que consideraban inadecuado que sus hijos debiesen compartir sala con estudiantes que no contaban con el mismo nivel de aprendizaje o que provenían de entornos vulnerables.

En esta visión, es posible percibir diversas aristas. Por una parte, se encuentra un escaso cuestionamiento a que el sostenedor sea el que imponga las condiciones para otorgar el acceso a la educación. Como propietario del servicio se le permite que disponga de ese bien, como se hace con cualquier producto o bien que se requiere adquirir. Por otra parte, el derecho del tutor de elegir el proyecto educativo que desea para su hijo, sustentado en la libertad de enseñanza que la Constitución establece, no se aplica, como tampoco se respeta el ejercicio del derecho a la educación de aquel niño, niña o adolescente al que se le estaría impidiendo el acceso, hechos que escasamente son comprendidos desde un enfoque de garantías por la ciudadanía.

Asimismo, la segregación y privatización desencadenan a largo plazo un sistema diferenciado que se proyecta hasta la educación terciaria, donde el ingreso económico vuelve a determinar las opciones que se tienen para optar a la educación técnico profesional o universitaria. De esta manera, se vuelve a aplicar la creencia arraigada que pone al esfuerzo de los padres y al endeudamiento como camino para la superación.

La comprensión de esta diferencia como algo propio del sistema, se observa en aquellas declaraciones en las que estudiantes universitarios de establecimientos privados simpatizaban con el movimiento estudiantil, pero bajo una distancia social inherente en el que el “Nosotros” (alumnos de universidades privadas) apoyamos a “Ellos” (jóvenes de menores ingresos) que no contaron con la suerte de que sus padres pudieran pagar sus estudios. Persiste bajo esta mirada una noción paternalista que va en ayuda de los desvalidos, la que es reproducida y destacada por el medio de comunicación, reforzando la idea de servicio sin cuestionar si este escenario corresponde a una vulneración de un derecho.

Con referencia a la segregación, también es posible advertir la relación entre calidad de la educación y el nivel de ingreso de las familias, en el que nuevamente se asocia como inherente al sistema la asociación precio-calidad, en la que el esfuerzo de los padres se transforma en el motor de cambio y superación personal. Se asume como una percepción socialmente compartida, que la calidad de la educación depende de los recursos materiales con que cuente el proveedor, que permiten el cumplimiento de estándares que suelen estar asociados con las herramientas necesarias para insertarse al mundo laboral.

Quienes tengan mayores ingresos o capacidad de endeudamiento podrán optar a una educación que les permita insertarse en las altas esferas del mercado con cargos gerenciales, bajo la promesa de un asenso social económico, mientras que las personas de menores ingresos verán su acceso limitado a dichos cargos, situación que se ejemplifica en el cuadro exhibido en el capítulo uno donde se presenta el acceso a educación superior según quintil de ingreso.

Sin embargo, los estándares promovido por este modelo de educación se han visto altamente cuestionados en el actual sistema donde cada vez es más recurrente encontrar jóvenes que a pesar del esfuerzo de sus padres y su endeudamiento se encuentran sin opciones de insertarse laboralmente. Esta situación invita a cuestionarse qué educación queremos y para qué desarrollo.

Cabe destacar que la gratuidad forma parte de las recomendaciones establecidas por el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, adoptado por la Asamblea General de la Organización de Naciones Unidas en 1966 y promulgado en Chile en 1989 en la que se hace

referencia explícita a que este nivel formativo debe hacerse igualmente accesible a todos, considerando la implementación progresiva de la educación gratuita en los tres niveles educativos.

No obstante, el enfoque de derechos sociales promovido por este pacto, como se analizara a lo largo de la investigación fue anulado por la intervención de la dictadura, siendo incorporado al debate legislativo sobre educación, solo en el Mensaje de la Ley N°20.845 del año 2014, mientras que los dirigentes estudiantiles la introducen en el debate público en 2011, para luego ser recogida por los actores sociales en 2014, situación que ejemplifica su incipiente presencia en la esfera normativa.

VI. CONCLUSIONES

En este capítulo se exponen los principales hallazgos obtenidos en la investigación, los que buscan responder los objetivos y preguntas planteadas. Asimismo, se aborda la hipótesis de estudio en función de los resultados obtenidos de la aplicación del análisis realizado a través de software Atlas.ti y la aplicación de la matriz de Análisis Crítico del Discurso.

De este modo, en un primer punto se contempla la caracterización de las representaciones sociales sobre el derecho a la educación y la equidad, la que se aborda desde la identificación de las estructuras ideológicas del discurso para cada categoría.

En un segundo punto se analizan los procesos de producción de sentido y significación social que el discurso presente en los documentos analizados otorgan a las categorías objeto de estudio. Posteriormente, se identifican los actores e instituciones que participan en la producción y reproducción del discurso para finalizar con la revisión de los cambios en el discurso sobre derecho a la educación y equidad y la participación de los actores sociales en él.

1. Caracterización de las representaciones sociales sobre el derecho a la educación y la equidad

El análisis de las representaciones sociales sobre el derecho a la educación y la equidad, presentes en los textos que componen el proceso legislativo de las leyes de Educación N°20.370, 20.529 y 20.845 y en los textos informativos del diario El Mercurio del año 2011 y 2014, generó una serie de resultados que permiten dar respuesta a las preguntas y objetivos de investigación que orientaron esta tesis doctoral.

Su caracterización se observa desde la teoría de la Mediación social, el Análisis Crítico del Discurso (ACD) y el marco de la Acción Pública las que permiten comprender las estructuras ideológicas que subyacen al objeto de estudio, los procesos de producción de sentido y significación social, así como los actores y las instituciones que participan en la producción y reproducción del discurso y los cambios por este experimentado.

A continuación se presentan las conclusiones del presente estudio, que se correlacionan con los objetivos específicos propuestos:

1.1 Estructuras ideológicas del discurso sobre el derecho a la educación presentes en el corpus de investigación

Tras la aplicación de los instrumentos de análisis, fue posible identificar el sentido que se le atribuye al derecho a la educación como una estructura ideológica sustentada en dos visiones desde las que se ha abordado este concepto: El enfoque de Servicios frente al enfoque Social de Derechos.

1.1.1 Enfoque de Servicios

El primer enfoque guarda relación con aquel que observa a este derecho como una prestación o servicio que el Estado debe garantizar, desde una posición de regulador del mercado educativo. Bajo esta mirada, se inscriben aquellas perspectivas neoliberales que incentivan la participación de instituciones privadas en la administración de los establecimientos educacionales y que apoyan el protagonismo de los padres en el financiamiento de la educación de sus hijos basado en el

derecho a la libertad de enseñanza y asociado a la capacidad de pago que estos tienen para que sus hijos puedan optar a proyectos educativos de mayor calidad.

Las descripciones antes señaladas, corresponden a la información recabada en la Constitución y en algunas de las leyes analizadas, sin embargo, es habitual que estas aparezcan en forma de crítica al sistema de educación imperante o de manera implícita en los mensajes presidenciales y los textos informativos, lo que fue posible detectar a través de la aplicación de la matriz de Análisis Crítico del Discurso. Esta situación retrata una cierta distancia de los actores con este enfoque, principalmente en lo que respecta al último periodo de análisis (Años 2014-2015).

Es importante considerar, que esta crítica surge desde los movimientos estudiantiles de 2006 y 2011, quienes a partir de masivas manifestaciones posicionaron el tema en el debate público, por lo que las autoridades de gobierno en respuesta a las demandas, integra a su discurso esta mirada, la que es utilizada como fundamentación del proyecto de ley propuesto.

Sin embargo, en las noticias analizadas de 2011 se registraron ejemplos en los que se muestra de forma explícita su presencia a través de la postura manifestada por los actores involucrados sobre la participación del Estado en la Educación. Por una parte, el gobierno calificó como un grave error la demanda por estatización promovida por los actores sociales, en la que se evidencia la distancia inherente entre “ellos” (los estudiantes que están equivocados) y “Nosotros” (las autoridades que tenemos la razón). Por tanto, en dichos discursos se identifica una estrategia ideológica de significado, que apunta hacia la diferenciación con el otro, basada en los valores que el gobierno defiende, sustentada, además, por la posición de poder que detentan.

La presencia de este enfoque de servicios quedó registrada fuertemente en el debate sobre el derecho a la educación asociado al bien público, que reunió el mayor número de menciones en la codificación realizada con Atlas.ti, con un total de 256 referencias. Éstas, se concentraron, en primer lugar, en los textos informativos y en segundo, en el Mensaje Presidencial de la Ley N°20.845. Los temas asociados con mayor fuerza bajo este enfoque son los referidos a los recursos sobre el financiamiento, la infraestructura, la perspectiva de bien de consumo, además de las alusiones a la selección, el lucro y el copago.

En cuanto a estas temáticas revisadas, una de las críticas que retrata de mejor manera este enfoque es la demanda que el movimiento estudiantil realiza para acabar con el lucro en las instituciones educativas. Según datos obtenidos en Atlas.ti dicha demanda se integró al debate en 2011 asociada a una noción de educación como bien público, que criticaba la posibilidad del sistema a destinar las ganancias obtenidas de servicios educacionales a fines distintos a los meramente formativos; práctica que si bien se encontraba regulada para la educación superior, escasamente se aplicaba, y que además no regía para el resto de los niveles educativos.

La relevancia del lucro en el debate radica en que en él, así como en las posturas que los distintos actores tienen sobre la gratuidad, es posible advertir la presencia clara de este enfoque ideológico en el contexto institucional que ha rodeado la provisión de educación (Atria, 2014). Estas prácticas lucrativas han dejado en evidencia:

- El predominio del interés propio como motivación para la provisión de servicios educacionales.
- Las limitadas obligaciones con las que tenía que cumplir un sostenedor para abrir un establecimiento educacional.
- La escasa regulación y fiscalización a la que debía someterse.

Asimismo, este escenario otorga la libertad a los propietarios de establecimientos para determinar sus propias normas de selección y expulsión de los educandos, situación que ha generado brechas muy considerables en el sistema educativo.

Las desigualdades proyectadas por este tipo de prácticas y el predominio de un enfoque de servicio en la educación guarda directa relación con lo que Bassa (2015) destaca como la perspectiva de derechos de libertad, la que fue impuesta por la Constitución de 1980 y que reduce garantías fundamentales y debilita derechos sociales como la educación. Los derechos de libertad, al igual que lo planteara Atria (2014) fomentan la desregulación y privatización del sistema.

La desigualdad y segregación recogida en los índices aportados en el capítulo de contextualización del objeto de estudio (Capítulo I), ha generado una política educacional focalizada en estrategias de discriminación positiva; donde se intentan aportar recursos y beneficios para los sectores vulnerables que no logran acceder a una educación de calidad por falta de recursos. Este último

punto será abordado con mayor profundidad en las estrategias ideológicas presentes en el concepto de Equidad.

El tratamiento del concepto de calidad asociado al de derecho a la educación como bien de consumo, también se enmarca en el enfoque de mercado o servicios. De esta manera, la calidad en la educación se reduce al cumplimiento de estándares académicos, a la infraestructura de los establecimientos educacionales y a la promoción de mecanismos que incentivan la competencia entre escuelas o universidades.

Este modelo se concreta en una carrera por posicionarse en los rankings académicos sobre la base de un escenario desigual, fundamentado, por una parte, en los recursos económicos de cada sostenedor para contratar profesionales calificados, dotar de tecnología e infraestructura los diversos métodos de aprendizaje, entregar educación bilingüe y, por otra, condicionar los recursos económicos de los padres para poder pagar tal servicio educacional.

1.1.2 Enfoque Social de Derechos

Otra mirada al concepto en cuestión es la aportada por el Enfoque Social de Derechos, entendida como aquella garantía a la cual toda persona puede acceder a lo largo de la vida en tanto ciudadano.

Bajo esta mirada la educación es observada como un bien público, por cuanto cumple una función social que contribuye a la formación integral de las personas que contribuyen al desarrollo económico, social y cultural del país. Esta se transforma en un aglutinador de la sociedad para la promoción de criterios comunes que conforman la identidad nacional, fortalecen la convivencia y el régimen democrático (Mensaje de la Ley N°20.370).

El giro que se realiza en el modo en que se denomina el proceso de aprendizaje, desde una noción de enseñanza impuesta en la LOCE en 1990 hacia otra que habla de Educación en los cuerpos legales que le sucedieron, denota también este cambio de enfoque, que implica el paso desde la consideración de este como un servicio o un derecho social.

Lo anterior, se observa en la diferencia entre aquella visión de la educación que le comprende como el derecho al acceso a formación en términos de rendimiento académico y movilidad social para la obtención de mayores oportunidades económicas, basada en una lógica instrumental, a otro en el que este es considerado como un proceso integral, presente a lo largo de la vida, y en el que el fin se fundamenta en una visión de los individuos como sujetos activos con un rol preponderante en la comunidad.

Este cambio de paradigma, según se fundamentó en los mensajes presidenciales estudiados, responde a las demandas sociales por un sistema educacional inclusivo, que permita mayor democracia y participación de los actores involucrados en el proceso formativo. Con él se dejarían atrás las prácticas que sustentan la noción de mercado educativo, para darle una categoría de derecho social a la educación, en la que el Estado juega un rol central en tanto que proveedor de esta garantía.

Exige del Estado un compromiso con la entrega de oportunidades educativas para todas las personas, en el que se debe dotar al sistema de las herramientas que permitan el ejercicio efectivo de este derecho, sin mayores trabas que el solo deseo de aprender y crecer como persona. Entre estas se encuentran la gratuidad para el acceso, la participación para la integración de los sujetos y la eliminación de toda práctica que implique un trato diferenciado como la selección, el copago y la expulsión.

Lo señalado anteriormente queda retratado en los resultados obtenidos del software Atlas.ti referidos a las tendencias temáticas presentes en los documentos analizados, donde las nociones explícitas o implícitas del derecho social alcanzan un total de 181 referencias, posicionándolo como la segunda materia de mayor relevancia entre los conceptos analizados.

Dichas referencias se agrupan en torno a tres grandes conceptos: Universalidad, que contiene las referencias al ejercicio del derecho, el acceso y la calidad; Participación en la que se alude al aporte al desarrollo del país, a la formación para la participación ciudadana y a formar parte de la comunidad educativa como miembros activos; Igualdad, en la que se agrupan las afirmaciones asociadas a evitar la discriminación y la segregación, aquellas que critican la selección y las que apuntan a la inclusión y la diversidad.

Por una parte, el cambio de enfoque se ejemplifica en la demanda de una mayor participación proyectada en la figura del estudiante como un sujeto de derecho que debe ser formado para participar activamente de la sociedad y en la comunidad educativa. En contraposición, a la visión planteada por la Constitución de la República en la que no se le considera como actor relevante, entregándole toda la responsabilidad a los padres en la formación.

Esta situación restringe su inclusión en instancias de decisión y deja de manifiesto una estructura vertical de la orgánica educativa, en la que no se reconoce la autonomía progresiva de niños, niñas y adolescentes para el ejercicio de sus derechos, en el caso de estudiantes de enseñanza básica y media. De igual manera, este sistema niega las opciones a los estudiantes de educación superior para posicionarse en el debate institucional y público que les permitirían integrarse en los entornos de decisión.

La existencia de una oferta educativa pública sin costo monetario para los padres es otra práctica que explica esta mirada hacia la educación como un derecho social, en tanto que la propia Constitución ordena al Estado financiar un sistema gratuito desde el nivel medio menor de educación parvularia hasta la enseñanza media, con el fin de que este proceso formativo pueda estar al alcance de todas las persona, sin discriminación.

En este sentido, la demanda del movimiento estudiantil orientada a extender este garantía hasta la educación terciaria busca dar cumplimiento al objeto de fomentar el desarrollo de las personas en las distintas etapas de su vida. Se comprende, por tanto, que el acceso a la educación superior no puede ser interpretado como un beneficio adicional al que se accede mediante becas o a través de créditos con participación de la banca privada. Este esquema restringe el ejercicio del derecho para los quintiles de menor ingreso y monopoliza la formación profesional en los sectores altos de la sociedad, restringiendo las posibilidades de crecimiento de un sector importante de la población. Esta situación se evidencia en el gráfico N° 4 titulado *“Distribución de la población de 25 años o más según nivel educacional, por quintil de ingreso autónomo per cápita del hogar (2015)”*, incorporado en el primer capítulo.

Cabe destacar que la gratuidad forma parte de las recomendaciones establecidas por el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, adoptado por la Asamblea General de la Organización de Naciones Unidas en 1966 y promulgado en Chile en 1989 en la que se hace referencia explícita a que este nivel formativo debe hacerse igualmente accesible a todos, considerando la implementación progresiva de la educación gratuita en los tres niveles educativos.

No obstante, el enfoque de derechos sociales promovido por el Pacto, como se analizara a lo largo de la investigación, fue anulado por la intervención de la dictadura y no se integró en el debate legislativo de los textos analizados si no hasta el envío del mensaje presidencial de la Ley N°20.845 en 2014, tras un debate público en el que los movimientos estudiantiles reclamaron su incorporación en 2011.

Esta perspectiva social de derechos es utilizada por el Poder Ejecutivo para tomar distancia del enfoque de mercado que en sus palabras *“ata el ejercicio efectivo de este a las condiciones socioeconómicas de los estudiantes”*, para así promover un cambio en el sentido que se le atribuye a esta garantía.

Lo antes señalado se asocia con lo argumentado por el jurista Fernando Atria (2014), en cuanto se refiere a esta garantía como aquella provisión que sirve al interés ciudadano, donde todas las personas tienen derecho a la provisión y el proveedor está en la obligación de proporcionar formación. De esta manera, por ejemplo, el acceso no podría estar sujeto a procesos arbitrarios de selección, debiendo existir un protocolo aplicable a todos por igual, en tanto aporta al bien común y al desarrollo de la sociedad y del individuo, existiendo una responsabilidad de provisión tanto del Estado como de la sociedad.

Este enfoque encuentra su eco en los actores sociales y en los argumentos entregados por la presidenta en los mensajes presidenciales, sin embargo, las propuestas del ejecutivo se vuelven aplicables solo para los establecimientos públicos o que reciben aportes del Estado, mientras que las leyes confirman esta postura y flexibilizan el rol del Estado al utilizar conceptos como “garante” o “propender a...”,

En la práctica no se introducen cambios en lo referido al sistema mixto de provisión, regulando con mayor fuerza el mercado educacional, lo que permite deducir que el cambio de paradigma es más bien discursivo y por el momento se busca avanzar progresivamente a la garantización del derecho.

1.2 Estructuras ideológicas del discurso sobre la equidad presentes en el corpus de investigación

Para el concepto de equidad también fue posible identificar dos perspectivas que se encuadran con las estructuras ideológicas del discurso presentes en el derecho a la educación: Enfoque de Compensación y Enfoque de Igualdad de Oportunidades.

1.2.1 Enfoque de Compensación

Durante la primera parte del periodo estudiado existe una clara tendencia a incorporar el enfoque de equidad en el acceso, entendiendo por ello la provisión adicional de medidas que compensen las desigualdades del sistema, a través de la entrega de herramientas necesarias para que los sectores vulnerables puedan equipararse con los sectores de mayores recursos. Este planteamiento es observado tanto en los mensajes como en las Leyes N°20.370 y N°20.529.

Se considera una subvención preferencial, que mantiene el sistema de provisión mixta y entrega un trato diferenciado en función de los recursos que cada estudiante posee, debiendo implementar medidas compensatorias, que prolongan las desigualdades en el trato que el sistema entrega a los estudiantes. Se naturaliza el acceso desigual condicionado por los recursos, permitiendo que las brechas se mantengan y se profundicen en los niveles de educación terciaria donde el acceso de los quintiles con menor ingreso es limitado en lo que a formación universitaria se refiere.

Tomando como base el modelo neoliberal que comprende la educación como un servicio, el Estado aplica su rol de garante y sirve de aval para que las familias puedan reunir los requisitos que le permitan acceder a créditos financieros otorgados por la banca privada, los que en muchos casos no logran cubrir el monto total de la matrícula y del arancel anual, dejando una diferencia que de igual modo debe ser costeadada por los padres o estudiantes.

Dicha situación se gesta en función de aquella visión que entrega la responsabilidad de la educación a los tutores y que restringe al Estado a una participación mínima, situando la problemática sobre la formación académica como algo individual, que atomizó a la sociedad y le impidió desarrollar una conciencia colectiva que cuestionara este tipo de prácticas, reforzado, además, por el terror y la desarticulación de los actores sociales en dictadura.

Es importante destacar que el enfoque compensatorio se sustenta, también, en una lógica asistencialista que observa a los sectores vulnerables como incapacitados para la búsqueda de su propio desarrollo, a través, por ejemplo, de la deslegitimación que socialmente se le entrega a los proyectos educativos de educación popular que surgen al margen de la educación formal.

1.2.2 Enfoque de igualdad de Oportunidades

El concepto equidad y sus alusiones a un trato compensatorio disminuyen en la última legislación estudiada (Ley N°20.845), restringiendo las menciones sobre el aporte adicional a sectores vulnerables, para avanzar hacia la igualdad de oportunidades como principal criterio de distribución. Se declara que todos deben tener la posibilidad de optar a educación de calidad sin discriminación, considerando la composición heterogénea de los entornos educativos.

Este giro representa cambios en el sentido que se atribuye a la educación, estableciendo como ejes centrales los valores democráticos, el respeto, la generosidad, la valoración del otro y la igualdad. Sin embargo, es posible señalar que este reconocimiento iría en la dirección de generar cambios solo en una parte del sistema, si se considera que las instituciones privadas de educación general y secundaria son escasamente tocadas por los cambios propuestos por el mensaje presidencial.

De esta manera, la igualdad de oportunidades se instalaría en el debate, principalmente, como una declaración de principios en el discurso institucional y normativo, cuya aplicación en la estructura educacional sería aún incipiente, no así en el discurso de los actores sociales, los que exigían este enfoque incluso antes de las movilizaciones de 2011.

La igualdad de oportunidades se sustenta en la base del derecho a la educación entendida como un derecho social, en tanto implica la concepción de esta como una garantía ciudadana que se

debe ejercer sin discriminaciones, enfoque que debiese orientar a la orgánica y funcionamiento del sistema educativo.

El estado declarativo de este enfoque en los documentos analizados, impacta en el escaso desarrollo o profundización del mismo, en tanto se expresa continuamente como la contraparte del enfoque de servicios, más no se materializa en estrategias concretas que se aplique a todos los proyectos educativos sin distinción de su provisión, como se esperaría en iniciativas como la gratuidad, la eliminación de prácticas discriminatorias como la expulsión de los estudiantes por problemas económicos, maternidad o paternidad.

2. Proceso de producción de sentido y significación social que el discurso presente en los documentos analizados otorgan a las categorías objeto de estudio

El discurso se forma a partir de marcos colectivos de percepción, también conocidos como representaciones sociales (Meyer, 2013), las que se sustentan en estructuras ideológicas como las analizadas en el punto anterior. Estas se reproducen y naturalizan por medio de acciones o mandatos oficiales que se asumen sin cuestionamientos como parte de una realidad construida desde espacios hegemónicos altamente legitimados.

En ellas se puede ver reflejado el proceso de producción y significación social de las categorías de derecho a la educación y equidad que el enfoque ideológico de Servicios promovió a través de prácticas, que con el pasar del tiempo, se transformaron en creencias arraigadas como lo ha sido el rol que se les asignó a los padres en la educación de sus hijos, la interpretación que se le ha entregado a la libertad de enseñanza y a la selección.

Asimismo, la identificación de un giro en el discurso contenido en los textos analizados que avanza hacia una noción del ejercicio social de derechos donde la gratuidad, representaría la noción de igualdad demandada por los movimientos sociales e insertaría a nivel discursivo un nuevo precedente para la proyección de este como una posible representación social.

De esta manera, en el cuadro que se incorpora a continuación se ejemplifican algunas representaciones sociales en el que se contrasta la conformación de un marco colectivo de percepción con un tema en específico tratado en los análisis efectuados con Atlas.ti y la matriz de ACD.

Tabla N°7: Ejemplos de representaciones sociales encontrados en los discursos analizados

Marco colectivo de percepción	Rol de los padres en la educación	Libertad de Enseñanza	Selección	Gratuidad
Tema				
Percepciones socialmente compartidas	“Padres están dispuestos a pagar por educación de calidad para sus hijos”	“Cualquiera puede abrir, organizar y mantener un establecimiento educacional”	“Remuneración y Estado civil de los padres, rendimiento escolar como método de selección”	“Educación de calidad para todos”
Marco de referencia que da coherencia global de creencias: Vínculo entre cognición social y cognición individual	Enfoque liberal: Responsabilización de los padres en el “deber” de educar establecido por la Constitución	Enfoque liberal: Mercado regula el servicio educacional	Enfoque liberal: El colegio elige dar o no formación a los niños	Enfoque social de derecho: Educación aporta al desarrollo del país
Homogeneización y coordinación de las exigencias externas con la experiencia subjetiva	Relevancia de la Educación como herramienta para el ascenso social	La competencia entre establecimientos aporta a la calidad	Deseo de entrar a un establecimiento por estatus o ascenso social	Ejercicio del Derecho – realización personal
Actos valorativos que congregan a los individuos en grupos con identidad, posición social, intereses y objetivos	El esfuerzo de los padres le permite acceder a colegios subvencionado o particulares con mejor preparación y valores	Estándares de aprendizaje son positivos para estimular la formación y superación de los alumnos	Se valora de forma positiva cumplir con los requisitos para optar a un buen colegio	Igualdad de oportunidades para que todos alcancen el desarrollo

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de Atlas.ti y matriz ACD.

El primer hallazgo del análisis que se ejemplifica en el cuadro guarda relación con el marco de referencia que dio coherencia global a la cognición social y la cognición individual: el enfoque ideológico liberal de servicios. A partir de él se observa a la educación como un bien o instrumento que permite obtener un título o credencial para ascender socialmente, de manera de acceder al mercado laboral y posicionarse económicamente, además de aportar al desarrollo económico del país.

La noción de mercado educativo se advierte en el rol que se les asigna a los padres, respaldado en la percepción socialmente compartida de que estos *“están dispuestos a pagar por educación de calidad para sus hijos”*, en tanto responsables de su formación, por el mandato que la propia Constitución de la República establece.

La relevancia que presenta la educación para la sociedad como herramienta para el ascenso social, es precisamente la razón que le permite a los tutores tomar esta regla impuesta y hacerla suya, otorgándole un valor que justifica el esfuerzo de estos para que sus hijos se posicionen en aquellos establecimientos que abran caminos para un rendimiento académico óptimo que garantice el objetivo planteado.

Bajo el mismo marco de referencia, se encuentra la percepción socialmente compartida que promueve la libertad de enseñanza entendida como aquella que permite que *“Cualquiera puede abrir, organizar y mantener un establecimiento educacional”*. Al igual que se consignara en el capítulo de resultados, la representación sobre la disposición de los padres a pagar por la educación de sus hijos va en estrecha relación con esta segunda creencia en la que la libertad otorgada a los sostenedores garantiza una oferta educativa variada para que lo tutores puedan optar entre distintos proyectos educativos.

Sin embargo, la regulación de los servicios educacionales se dejó a disposición del mercado, para que la propia competencia entre los establecimientos educacionales diera garantías de la calidad de las prestaciones, apoyado en estándares de aprendizaje que motivan la superación de los alumnos y dan sentido a los objetivos de sus padres.

Esta libertad de enseñanza es también promovida por la Constitución de la República, que alinea los objetivos de los cuerpos legales que, posteriormente, diseñan la estructura del sistema educativo, establecen sus principios e imponen las reglas bajo las cuales se deberán regir los actores involucrados.

Es así, como es posible apreciar una regulación laxa para los proveedores y restrictiva para padres y alumnos, en cuanto a sus deberes y derechos. Esta lógica dio pie para la implementación de prácticas que vulneran el derecho a la educación y la equidad, como la selección para el acceso y permanencia de los estudiantes en los establecimientos educacionales.

Ya se revisó en el acápite anterior este escenario, en el que el proveedor impone sus reglas sobre una materia que afecta a la ciudadanía en su conjunto. En él, la cognición social y la individual respaldan la noción de que sea el dueño del colegio quien elija dar o no formación a los niños.

Esta afirmación es preocupante, por cuanto su regulación se aplicó únicamente para aquellos establecimientos que reciben aportes del Estado, ya sean públicos o subvencionados, dejando a libre disposición, nuevamente, a aquellos de propiedad privada que se financian con el pago total de los padres o en conjunto con los aportes de las corporaciones sin fines de lucro que le sustentan.

En consecuencia, se permite la discriminación y la restricción al ejercicio del derecho a la educación para aquellos sectores que optan y pueden pagar por la educación, situación que, sin embargo, es entendida por ciertos grupos de la población como un privilegio, una aspiración que entrega la posibilidad de alcanzar un estatus o ascenso social, valorando de forma positiva el cumplimiento de los requisitos para optar a un buen colegio.

La segregación del sistema educacional, promueve la desigualdad, en donde no son pocas las familias que hacen el esfuerzo por inscribir a sus hijos en estos colegios, tras la promesa de un seguro que garantiza el acceso a educación superior. Desde esta perspectiva, la calidad es asociada los recursos materiales, humanos y financieros con que cuenta cada establecimiento.

Un enfoque distinto al anteriormente planteado es el que se desprende desde la demanda por gratuidad en la educación promovida por los movimientos sociales. Esta fue adoptada por el poder ejecutivo e introducida al debate en el Congreso, como la eliminación del copago para los establecimientos subvencionados por el Estado y su proyección a los centros de educación universitaria.

Desde los resultados obtenidos en el análisis, fue posible percibir en lo exigido por el movimiento estudiantil un enfoque social de derechos en torno a la garantía educacional, en tanto se promovió como una percepción socialmente compartida entre los estudiantes la consigna *“Educación de calidad para todos”*. Esta insertó en el debate un abordaje centrado en el aporte al bien común que el ejercicio del derecho a la educación realiza al desarrollo del país, no solo en económico, sino también en lo cultural y político.

Desde esta mirada, el valor que se promueve es el de igualdad de oportunidades para todos, en tanto ejercicio ciudadano, que se alinea con el objetivo de la realización personal. Al encontrarse

el derecho social de forma incipiente en el debate normativo y escasamente cubierto por el Diario El Mercurio, las referencias obtenidas son limitadas, aunque se puede evidenciar un contraste con los valores promovidos por el modelo de servicios.

Así, la incorporación de una mirada que promueve la justicia social, los valores democráticos, el bien común, avanza hacia una concepción de derechos colectivos por sobre los individuales, en un ámbito crucial como lo es el proceso formativo. A partir de esto se explican, además, las exigencias por un mayor espacio de participación para los distintos actores involucrados en el gobierno educativo, cuya solicitud abarca desde los establecimientos o universidades hasta el acceso a entornos de decisión institucional y legislativo que le permitan contribuir de forma activa en un ámbito del que ha estado incorporado de forma intermitente, como parte de una coyuntura específica.

En definitiva, vemos que el proceso de producción de sentido y significación social se encuentra estrechamente relacionado con los marcos ideológicos que desde el poder instalan para dominar ciertas prácticas que conducen a la instalación de creencias fundamentales de un grupo (Van Dijk, 2003, 2009) que orientan la interpretación de las visiones de mundo que se instalan sobre el conocimiento, las opiniones y las representaciones sociales de los sujetos.

Aquellas *constelaciones de significados* (Martín Serrano, 2008) promovidas por la ideología neoliberal se instalaron como prejuicios y estereotipos que abalaron una noción de servicios sobre el derecho a la educación, justificando prácticas como las revisadas en el cuadro de ejemplos y conduciendo expectativas y deseos en función de metas como el ascenso social y la obtención de mejores condiciones económicas por sobre aquellas que buscan el desarrollo de un sujeto integral, crítico y activo socialmente.

La interpretación de la realidad impulsada por estas representaciones sociales (Martín Serrano, 2008) dan cuenta de un modelo que se instaló en la propia forma de dar sentido al entorno, en los relatos o discursos promovidos por ciertas instituciones mediadoras y en los productos comunicativos analizados como las leyes, los mensajes presidenciales y los textos informativos.

3. Actores e instituciones que participan en la producción y reproducción del discurso sobre derecho a la educación y equidad presentes en el corpus de análisis

En la construcción de realidad participan instituciones que ejercen control sobre las interpretaciones que los sujetos realizan, a través de una mediación social (Martín Serrano, 2008; 2009), en que se significan los discursos por ellas promovidos en función de la legitimidad que estos gozan.

En este sentido, la construcción en torno al enfoque liberal impulsado, por el discurso normativo, institucional y mediático, estuvo controlado por instituciones que impusieron el modelo de mercado en el sistema educativo. Como origen, encontramos al régimen militar y a los Chicagos Boys, un grupo de economistas chilenos discípulos de Milton Friedman, que diseñaron una política económica neoliberal y una Constitución de la República que entregó el marco normativo para sembrar las bases de este modelo, el que fue aplicado a la organización de los poderes del Estado y al énfasis de la iniciativa privada por sobre el rol del Estado.

Los postulados de la Constitución, repercutieron en todas las leyes publicadas, en tanto la carta fundamental entrega las directrices sobre las bases que orientan el ordenamiento jurídico chileno. De esta manera, vemos que la noción de servicios implantó su sello en los documentos normativos, los que profundizaron sus postulados a través de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza publicada a pocos días de que los militares dejaran el palacio de gobierno.

Las reformas legales que se plantearon a través de los mensajes presidenciales analizados correspondiente a los años 2007 y 2014, no incorporaron transformaciones profundas a la Constitución, manteniendo el enfoque neoliberal, a pesar de las declaraciones por estos esbozados en los que se criticaba la visión de mercado en la educación.

En este sentido, fue notorio el modo en que se articularon los tres tipos de discursos. Según el orden de la tramitación legislativa, el Mensaje propuso modificaciones a través de la argumentación que desde el discurso institucional la Presidenta de la República expuso, los que luego fueron integrados con algunas modificaciones en el texto que finalmente el poder legislativo convirtió en Ley.

En la fase de publicación de la norma, se pierde la fundamentación del proyecto para dar paso a un discurso normativo que, según los casos revisados, restringió la aplicación de la reflexión expuesta en el Mensaje a la de en un mandato centrado nuevamente en regular el mercado educativo, pero que no incorporó explícitamente conceptos como derecho social y no introdujo cambios sustanciales al sistema privado de educación.

Cabe destacar, que los distintos mensajes presidenciales reconocen las demandas estudiantiles y de los movimientos sociales como principal fuente de motivación de las propuestas, sin embargo, se les integra y apropia para apoyar al discurso institucional, como una estrategia más bien de autopresentación que le permite mostrar a la autoridad como un actor que escucha a la ciudadanía. Sin embargo, la propuesta de proyecto de ley solo toma aquellos aspectos demandados que sirven a la continuación del modelo de mercado imperante, restando importancia a aquellas exigencias que apuntan hacia la transformación del sistema educativo, tales como el fin de la privatización, el lucro y la gratuidad.

En este contexto, las publicaciones del diario El Mercurio que contienen las demandas del movimiento estudiantil, dan cuenta de un discurso mediático que junto con entregar una cobertura mínima a las exigencias de los estudiantes, destaca aquellas propuestas que muestran o construyen a los actores sociales reclamando una mayor calidad en el servicio que se le está entregando. Esto iría en sintonía con aquel *dilema utilitario de la demanda social* consignado por Riveros, *et al.* (2012) en que se señala la promoción de un conjunto de demandas instrumentales por parte del movimiento social como aranceles, empleabilidad, subvenciones, infraestructura, entre otros, las que estarían lejos de la reivindicación de la educación como un derecho social.

Lo descrito anteriormente da cuenta de la producción de sentido que entrega el discurso mediático al debate público, en tanto El Mercurio como mediador social construye e impulsa una visión de un movimiento estudiantil que se posiciona entre los límites impuestos por el enfoque neoliberal, proyectando una imagen que refuerza la noción de servicio de la educación como parte del discurso de los estudiantes. El medio, por tanto, invisibiliza el enfrentamiento ideológico entre el movimiento social que exige una transformación profunda del sistema y las autoridades del Poder Ejecutivo y Legislativo que buscan efectuar reformas que no introducen mayores restricciones al modelo de mercado.

Otro factor relevante en esta mediación social la adquiere la interrelación entre sistema social y el sistema de comunicación. Esta se genera en el momento en que El Mercurio entrega una cobertura privilegiada a la postura del gobierno de Sebastián Piñera sobre la reforma educacional, poniendo énfasis en las actividades por ellos desarrolladas para dialogar con los estudiantes e imponer su visión en las negociaciones. Al mismo tiempo que el medio destaca las demandas estudiantiles que cuestionan en menor medida el modelo impuesto, alineando los discursos para disminuir las disonancias entre ellos. Hecho no menor si se considera que el medio presenta una tendencia política similar a la del gobierno de turno.

Asimismo, lo expuesto anteriormente demuestra la función de los medios de comunicación como constructores de la realidad sobre la cual se proyecta la opinión pública (McCombs, 2006), en el que desde una posición ideológica construye un consenso y legitima una visión de mundo. De allí radica la relevancia de haber analizado el discurso de los estudiantes mediado por el diario El Mercurio, dado que este juega un papel fundamental en el debate público como un medio de referencia que representa la postura de grupos de poder que se imponen en el debate.

Cabe destacar, que estos grupos pertenecientes a la centro derecha chilena, dominaron el Senado y la Cámara de Diputados durante gran parte del periodo de transición a la democracia beneficiados por el sistema binominal establecido por la propia dictadura, haciendo cuesta arriba los intentos de modificación a la carta fundamental. Asimismo, operaron como dueños de proyectos educativos y de grandes empresas, durante la transición operando como principales interesados en la desregulación del sistema, conflicto de intereses que fue reclamado por los estudiantes durante el año 2011, un año después de que esta coalición asumiera el mando del país.

Con este contexto como marco general, es posible advertir que en la producción de sentido del derecho a la educación y la equidad, las leyes imponen una visión de mundo a través del discurso normativo, las políticas públicas y los mensajes presidenciales articulan y direccionan el funcionamiento del sistema social a través del discurso institucional y el discurso mediático promueve intereses mediante la selección y jerarquización de ciertas problemáticas. En esta triada los movimientos sociales cuestionan este orden y dan a conocer su malestar mediante

manifestaciones para posicionar sus demandas en la agenda y abrirse espacios de participación en los entornos de decisiones de los que fueron alejados en dictadura y que le han sido esquivos en democracia.

4. Cambios en el discurso sobre derecho a la educación y equidad y la participación de los actores sociales en él.

Los cambios en el discurso sobre derecho a la educación y equidad se encuentran fuertemente asociados con la participación de los actores sociales, por cuanto, como dieron cuenta los propios mensajes presidenciales, fueron estos los que introdujeron al debate público cuestionamientos sobre el funcionamiento del sistema educativo.

En una primera fase es posible notar la influencia de movimiento estudiantil denominado “Revolución de los Pingüinos” de 2006 que antecedió a la publicación de los Mensajes Presidenciales de la Ley N° 20.370 y el de la Ley N°20.529, ambos publicados en 2007.

En ellos se alude a una cierta progresión en el derecho a la educación, donde el objetivo de cobertura o acceso al proceso formativo se da por cumplido, entregando una visión de una demanda superada, en el que las necesidades educativas básicas estarían cubiertas para buena parte de la población.

Este escenario permitió dar énfasis a una nueva etapa propuesta por el gobierno, enfocada en avanzar hacia la provisión de una educación de calidad. Si bien esta mirada se mantiene en los distintos documentos del proceso legislativo, es altamente cuestionada por la segregación y desigualdad que el modelo educativo chileno ha generado, siendo el acceso a la educación superior aún un tema pendiente.

Es así como el movimiento estudiantil de 2011, introduce al debate un cuestionamiento más profundo que apunta a la crítica de un enfoque de mercado que rige sobre la educación, haciendo un llamado de atención a la ciudadanía. A su vez, este apuntó al desmantelamiento de ciertas prácticas que reforzaban el enfoque de servicios, tales como la selección y el copago.

De este modo, es posible advertir un giro en el discurso sobre el derecho a la educación en el último periodo estudiado, que avanza hacia un enfoque social de derechos que observa a la garantía educacional como un derecho social. Esta mirada había sido propuesta por los actores sociales en 2011 y fue integrada por el Poder Ejecutivo en el mensaje presidencial de la Ley N°20.845 en 2014, norma que se publicó un año después. Ya en textos más recientes es posible

reconocer cambios que apuntan a la promoción de un ciudadano activo y crítico, cuya formación le permita desarrollarse integralmente y participar en la sociedad.

Este cambio se observó, concretamente, en el reconocimiento de la participación de los estudiantes como agentes activos al interior de la comunidad educativa. Sin embargo, su acceso seguiría restringido en las instancias institucionalizadas de participación en el que se definen las políticas públicas, estando sujeta a la voluntad de las autoridades de turno.

Cabe destacar que el enfoque neoliberal en que se sitúa el sistema educativo chileno, promovió, además, una mirada individualista que se acompañó de una despolitización (Tejerina, 2010), impuesta a la fuerza por el régimen militar y continuada por la política del consenso (Moulian, 2002). En ella, el ciudadano es alejado de los entornos de discusión y decisión política, para ceder su participación a una democracia delegativa que también funcionó bajo las directrices impuestas por las cúpulas de poder que redactaron y diseñaron la Constitución Política. Escenario, sin duda afectó la articulación de los movimientos sociales durante la transición a la democracia.

En definitiva, tras la investigación realizada, es posible afirmar que las demandas de los actores sociales lograron influir en las estructuras ideológicas del discurso sobre el derecho a la educación y la equidad, generando cambios en el sentido que se le atribuye a estos en los mensajes presidenciales, pero solamente en lo discursivo, por cuanto estas no se habrían materializado en modificaciones legales que incorporaran este cambio de enfoque, aún cuando incorporan en la última norma ciertas directrices. Esto, además, da cuenta de una política pública reactiva que actúa por la presión del movimiento.

Aunque sólo se proyectó al discurso institucional propuesto por la Presidenta de la República, fue posible advertir una correlación entre ambos discursos, en tanto el propio Poder Ejecutivo declara y reconoce al movimiento estudiantil como el principal actor que exige cambios en el modelo educativo. Este giro, a su vez, representa cambios en el sentido que se le atribuye a la educación, estableciendo como ejes centrales los valores democráticos, el respeto, la generosidad la valoración del otro y la igualdad.

Sin embargo, es posible señalar que este reconocimiento iría en la dirección de generar cambios solo en una parte del sistema, si se considera que las instituciones privadas de educación general y secundaria son escasamente tocadas por los cambios propuestos por el mensaje presidencial.

De esta manera, se comprueba el posicionamiento de las demandas en el debate, a partir de la capacidad del movimiento para convertir estas exigencias en un problema público (Subirats, *et al*, 2012) introduciéndole a la arena política. En ese sentido, estos habrían tenido la capacidad de unificar la percepción del problema y de las alternativas propuestas (Jiménez, 2005) para generar un movimiento transversal que logró proyectar sus demandas a la opinión pública.

La coyuntura del movimiento estudiantil gestó una oportunidad política basada en la alta convocatoria del movimiento, la que le permitió influir en el debate y acceder durante ese periodo a los entornos de decisión mediante su participación en mesas de diálogo con el gobierno o la asistencia a las comisiones legislativas en el Congreso Nacional. Sin embargo, al no existir instancias institucionalizadas para la inclusión permanente de los actores sociales, estas desaparecieron de la misma forma en que el tema salió del radio de interés público y de la cobertura mediática.

Por el contrario, la proyección política de los dirigentes del movimiento estudiantil de 2011, a diferencia de sus antecesores, se concretó en una participación política permanente al ganar las elecciones para Diputados en 2014, generándose la conocida bancada estudiantil. Con un puesto permanente en el Congreso, dos de ellos en razón de su militancia se integraron al Partido Comunista, mientras que los otros dos jóvenes integraron nuevas alianzas políticas, para culminar un camino que les posicionó desde la resistencia e iniciar otro en que se integran al sistema político tradicional.

Más allá del destino del movimiento, es necesario destacar que su importancia radicó en la instalación en el debate público sobre un enfoque de derechos sociales que permitió observar la relevancia del ejercicio de estas garantías como parte de un rol ciudadano. Se transformó, por tanto, en una invitación a reflexionar sobre la necesidad de contar con sujetos activos y críticos, con mayor representación en el sistema. Este despertar social (Garcés, 2012) se convirtió en la

oportunidad de cuestionar lo impuesto, las desigualdades y la segregación como representaciones sociales que se alejan de un modelo de sociedad justa e inclusiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Althusser, Luis. (1989). Ideología y aparatos ideológicos del Estado (notas para una investigación). En *La filosofía como arma de la revolución* 18ª. Edición, México, Siglo XXI, pp.102-151

Aróstegui, Julio. (2004). *La historia vivida. Sobre la historia del presente*. Editorial Alianza. Madrid.

Atria, Fernando. (2012). *La mala educación. Ideas que inspiran al movimiento estudiantil en Chile*. Santiago, Chile. Editorial Catalonia – CIPER

Atria, Fernando. (2014). *Derechos sociales y educación: un nuevo paradigma de lo público*. Santiago, Chile. LOM Ediciones.

.

Bassa, Jaime, Ferrada, Juan Carlos y Viera, Christian. (2015). *La Constitución chilena. Una revisión crítica a su práctica política*. Santiago, Chile: LOM Ediciones.

Bello, Daniel y Esteban, Valenzuela. (2014). *Manual de Ciencia Política. Herramientas para la comprensión de la disciplina*. RIL Editores.

Berger, Peter y Luckmann, Thomas. (1999). *La construcción social de la realidad*. Editorial Amorrortu, Buenos Aires.

Bourdieu, Pierre. (2000). *Poder, derecho y clases sociales. Palimpsesto*. Ed. Desclée de Brouwer.

Browne Sartori, R., Del Valle Rojas, C., Silva Echeto, V., Carvajal Rivera, J., Inzulza Moraga, Propuesta teórico-metodológica para un análisis crítico y complejo del discurso (ACCD) en la prensa de Chile y Perú. El ejemplo de "La Cuarta" y "Ajá". Estudios sobre el Mensaje Periodístico, Norteamérica, 17, oct. 2011.

Charadeau, Patrick. (2003). *El Discurso de la Información: La Construcción del Espejo Social*. Gedisa Editorial. Barcelona.

Checa, Laureano y Cabalin, Cristian. (2016). La construcción de la esfera pública política: Un estudio de los cuerpos de reportajes e la prensa chilena. En Eje Temático: Estudios de Periodismo e Historia de Medio, en 3er. Congreso INCOM Chile, Asociación chilena de investigadores en comunicación. Creatividad e innovación para investigar la comunicación. 3 y 4 de noviembre de 2016. Concepción.

Cuesta Bustillo, Josefina. Las capas de la memoria. Contemporaneidad, sucesión y transmisión generacionales en España (1931-2006). Hispania Nova. Revista de Historia Contemporánea. Número 7 (2007). Disponible en: <http://hispanianova.rediris.es/7/dossier/07d009.pdf>

De Fontcuberta, Mar. (1993). La noticia. Pistas para percibir el mundo. Ediciones Paidós Ibérica. Barcelona, España.

Del Valle, Carlos. (2005). "Interculturalidad e Intraculturalidad en el discurso de la prensa. Cobertura y tratamiento del discurso de las fuentes en el conflicto indígena mapuche desde el discurso político". En: Brown, Rodrigo y Silva, Víctor (coord.).(2005). Comunicación Intercultural en Revista Redes.com. Instituto Europeo de Comunicación y Desarrollo.

Del Valle Rojas, Carlos. (2008). Comunicación y derecho: Bases teórico-metodológicas para un análisis comparado del discurso jurídico-judicial (sentencias penales) y del discurso de la prensa (noticias policiales). En Del Valle Carlos et al. (Coord.) (2008). Contrapuntos y entrelíneas sobre cultura, comunicación y Discurso. Temuco, Ediciones Universidad de La Frontera. Pp. 312-332

Facio, Alda (s.f.) *¿Igualdad y/o Equidad?. Notas para la igualdad N°1*. Agència Catalana de Cooperació al Desenvolupament, Àrea de Gènere del Centre Regional del PNUD. Disponible en: http://www.americalatinagenera.org/es/documentos/centro_gobierno/FACT-SHEET-1-DQEH2707.pdf

Fernández Palomares, Francisco. (Coord.).(2003). Sociología de la Educación. Pearson Prentice Hall. Madrid, España.

Fleet, Nicolas. (2011). Movimiento estudiantil y transformaciones sociales en Chile: una perspectiva sociológica. *Polis (Santiago)*, 10(30), 99-116. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682011000300005>

Foucault, Michel. (2008). El orden del discurso. Editorial Tusquets, Barcelona.

Garcés, Mario y Leiva, Sebastián. (2005). El Golpe en la Legua, Los caminos de la historia y la memoria. Lom ediciones, Santiago

Garcés, Mario, Ríos, Beatriz y Suckel, Hanny. (1993). Voces de Identidad, Propuesta Metodológica para la Recuperación de la Historia Local.

Garretón, Manuel Antonio. Neoliberalismo corregido y progresismo limitado. Los gobiernos de a concertación en Chile, 1990 – 2010. Editorial Arcis – CLACSO. Santiago, Chile.

Garretón, Manuel Antonio, Cruz, María Angélica, Aguirre, Félix, Bro, Naim, Farías, Elías, Ferreti, Pierina, & Ramos, Tamara. (2011). Movimiento social, nuevas formas de hacer política y enclaves autoritarios: Los debates del Consejo Asesor para la Educación en el gobierno de Michelle Bachelet en Chile. *Polis (Santiago)*, 10(30), 117-140. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682011000300006>

Giddens, Anthony. (2006). *Sociología*. Madrid, España. Editorial Alianza.

Godoy, Lorena. *Educación superior en Chile: tensiones epistémicas y retenciones políticas. Una deconstrucción desde la sociología de la educación*. Cuadernos del pensamiento latinoamericano N°19. 2013. Pp. 136-163

González Tugás, Juan Andrés. Breve análisis sobre la evolución jurídico-constitucional del derecho a la educación y la libertad de enseñanza en Chile. *Revista derecho Público Iberoamericano*, N°1, pp 85-124 (Octubre de 2012).

Guerrero Serón, Antonio. (2002). Manual de sociología de la educación. Editorial Síntesis, Madrid.

- Halbwachs, Maurice. (1968). *La memoria colectiva*. Prenses universitarias de Zaragoza. Zaragoza.
- Iglesias de Ussel, Julio, M. de Miguel, Jesús, y Trinidad, Antonio. (2009). *Sistemas y Políticas de Educación Superior*. Colección de Estudios N° 215, Consejo Económico y Social de España. Madrid.
- Inglehart, R. (1991). *El cambio cultural en las sociedades industriales avanzadas*. España, Madrid. Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS). Editorial SXXI.
- Jiménez Sánchez, Manuel. (2005). *El impacto político de los movimientos sociales*. Colección "Monografías" N°214. Siglo XXI de España Editores S.A. Madrid, España.
- Laraña, Enrique y Gusfield, Joseph. (2001). *Los nuevos movimientos sociales. De la ideología a la identidad*. Madrid, España. Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Latorre, Carmen Luz, González, Luis y Oscar Espinoza (2009). *Equidad en educación Superior. Análisis de las políticas públicas de la Concertación*. Santiago, Chile. Fundación Equitas.
- Lemaitre, María José. Equidad en la educación superior: un concepto complejo. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 3, núm. 2, 2005, pp. 70-79, Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar. España.
- Lechner, Norbert. (2002). *Las Sombras del Mañana*. Santiago, Chile. LOM ediciones.
- Londoño Zapata, Oscar. (2009). El poder del discurso y el discurso del poder. Entrevista a Teun A. van Dijk. Revista Onomázein 20 (2009/2): 195-210.
- Lippmann, Walter. (2003). *La opinión pública*. Editorial Cuadernos de Langre. Madrid, España.
- Mami Umayahara. En búsqueda de la equidad y calidad de la educación de la primera infancia en América Latina. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, vol. 2, núm. 2, julio-diciembre, 2004. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Colombia. Disponible En:
<https://drive.google.com/viewerng/viewer?url=http://www.redalyc.org/pdf/773/77320201.pdf>

Marafioti, R. (2007). Discurso parlamentario: Entre la política y la argumentación. En R. Marafioti (Ed.) *Parlamentos. Teoría de la argumentación y debate parlamentario*. Editorial Biblos, Buenos Aires. Disponible en: http://catedraunesco.univalle.edu.co/pdf/2008/Discurso_parlamentario.pdf

Martin Serrano, Manuel. (2008). *La mediación Social. Edición conmemorativa del 30 aniversario*. Ed. Akal, Madrid.

Martín Barbero, Jesús. (2002). *El Oficio de Cartógrafo: Travesías Latinoamericanas de la Comunicación en la Cultura*. Santiago, Chile. Fondo de Cultura Económica.

Martin Serrano, Manuel. (2008). *La mediación Social. Edición conmemorativa del 30 aniversario*. Ed. Akal, Madrid.

Martin Serrano, Manuel. (2009). *La producción social de comunicación (3ª Edición)*. Ed. Alianza, Madrid.

Mayol Miranda, Alberto, & Azócar Rosenkranz, Carla. (2011). Politización del malestar, movilización social y transformación ideológica: el caso "Chile 2011". *Polis (Santiago)*, 10(30), 163-184. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682011000300008>

Menéndez, María Cristina. (2009). *Política y Medios en la Era de la Información*. La Crujía Ediciones. Argentina.

McCombs, Maxwell. (2006) *Estableciendo la Agenda: El Impacto de los Medios en la Opinión Pública y en el Conocimiento*. Paidós. Barcelona.

Noelle – Neumann, Elizabeth. (1995). *La Espiral del Silencio. Opinión Pública: nuestra Piel Social*. Paidós Comunicaciones. Barcelona.

Nogueira Alcalá, Humberto. El derecho a la educación y sus regulaciones básicas en el derecho constitucional chileno e internacional de los derechos humanos. *Revista Ius Et Praxis*- Año 14-Nº2, 2008. 209-269.

Olavarría, Mauricio. 2007. Conceptos básicos en el análisis de políticas públicas. Documentos de Trabajo N°11. Diciembre de 2007. Instituto de asuntos públicos. Departamento de Gobierno y gestión Pública. Universidad de Chile

Parsons, Wayne. (2007). *Políticas Públicas. Una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*. México D.F. Editorial FLACSO.

Peirce, Ch. S., *Collected Papers*, Ed. Harvard University Press, Cambridge, Massachussets, 1978-80.

Picazo, María Inés; Montero, Violeta; Muñoz, Carlos (Editores). (2013). *Los nudos críticos de la educación en Chile*. Concepción, Chile. Editorial Universidad de Concepción.

Requena, Miguel y Bernardi, Fabrizio. (2005). *El Sistema Educativo. Tres décadas de Cambio Social en España*. Madrid, España. Editorial Alianza.

Reyes Andreani, María José. (2008). Generaciones de Memoria: Una Dialógica conflictiva. En: *Revista Praxis*, Año 11, N°14.

Richard, Nelly y Ruiz, Carlos. (2000). *Políticas y Estéticas de la Memoria*. Santiago, Chile. Cuarto Propio.

Ricoeur, Paul. (2004). *La Memoria, La Historia, El Olvido*. Buenos Aires, Argentina. Fondo de Cultura Económica.

Riveros Cornejo, Luis, Orellana, Juan Carlos y Salazar, Mauricio. (2014). *La educación chilena. El dilema de un cambio necesario*. Santiago, Chile. Editorial Occidente.

Rodrigo Alsina, Miquel (1990): *La construcción de la noticia*. Barcelona, España. Paidós.

Rodrigo Alsina, Miquel. (2001). *Teorías de la comunicación. Ámbitos, métodos y perspectivas*. Barcelona, España. Aldea Global.

Salazar, Gabriel. (2015). *La enervante levedad histórica de la clase política civil de Chile (1900-1973)*. Santiago, Chile. Editorial Debate.

San Martín Cantero, Daniel. Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa 2014, 16 (1)

Szurmuk, Mónica y Mckee Irwin, Robert. (2009). *Diccionario de Estudios Culturales Latinoamericanos*. México D.F. Siglo XXI Editores.

Tamayo, Manuel; Carrillo, Ernesto. La Formación de la Agenda Pública. Foro Internacional, vol. XLV, núm. 4, octubre-diciembre, 2005, pp. 658-681 El Colegio de México, A.C. Distrito Federal, México

Tejerina, Benjamín. (2010). *La sociedad imaginada. Movimientos sociales y cambio cultural en España*. Madrid, España. Editorial Trotta.

Van Dijk, Teun. (2003). La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato a favor de la diversidad. En: Wodak, Ruth Y Meyer, Michael. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona, España. Gedisa.

Van Dijk, Teun. (1998). *Texto y contexto*. Madrid, España. Editorial Cátedra.

Van Dijk, Teun. *Discurso, conocimiento e ideología*. CiC (Cuadernos de Información y Comunicación). 2005, 10. 285-318.

Verón, Eliseo. Discurso, poder, poder del discurso, *Anais du Primeiro Coloquio de Semiotica*, São Paulo-Rio de Janeiro, Edições Loyola-PUC, 1980. pp. 85-98.

INDICE DE GRÁFICOS Y TABLAS

Tabla N°1:	Ciclo formativo del sistema educativo chileno	20
Tabla N°2:	Unidades de análisis que componen el corpus de investigación	58
Tabla N°3:	Dimensiones modelo equidad	92
Tabla N°4:	Descripción / atribución de acción positiva	108
Tabla N°5:	Algunas expresiones de la ideología en el discurso	111
Tabla N°6:	Variables para el análisis de la inclusión de los problemas públicos en la agenda política	136
Tabla N°7:	Resultados Coocurrencia obtenidos de software Atlas.ti	185
Tabla N°8:	Ejemplos de representaciones sociales encontrados en los discursos analizados	241
Gráfico N°1:	Escolaridad Promedio de la población de 18 años y más por sexo 1990 – 2013	21
Gráfico N°2:	Escolaridad promedio de la población por quintil de ingreso, (Años de estudio) 1990, 2000 y 2011	22
Gráfico N°3:	Número de establecimientos por prestador de educación año 2015	23
Gráfico N°4:	Distribución matrícula total año 2016 Educación Superior	24
Gráfico N°5:	Distribución porcentual de quintil de ingresos autónomos según razones para no asistir a un establecimiento educacional de jóvenes entre 14 y 17 años, 1992 y 2011 (Porcentaje)	26
Gráfico N°6:	Distribución de la población de 25 años o más según nivel educacional, por quintil de ingreso autónomo per cápita del hogar (2015)	28
Gráfico N°7:	Distribución de los adolescentes de 14 a 17 años que asisten a educación media según dependencia administrativa por quintil de ingreso autónomo per cápita del hogar Años 1990, 2011 y 2015	29
Gráfico 8:	Puntaje promedio de la prueba Simce de Matemáticas de segundo medio, según dependencia del establecimiento educacional, 2003 a 2012 (Puntaje)	30
Gráfico N° 9:	Nivel de desigualdad de ingresos, 2013 o último año	31
Gráfico N°10:	Total de referencias contenidas en documentos del proceso legislativo	149
Gráfico N°11:	Presencia Categorías en Unidades de Análisis	150
Gráfico N°12:	Resumen Categorías Derecho Educación en textos que integran el proceso legislativo	152

Gráfico N°13:	Resultados obtenidos para la categoría Equidad en los documentos del proceso legislativo, desagregados por subcategorías	177
Gráfico N°14:	Resultados obtenidos para la categoría Equidad en los textos informativos de 2011 y 2014	177
Cuadro N°1:	Resumen actores claves en el discurso considerado en el corpus de investigación	57
Cuadro N°2:	Categorías generadas para la codificación conceptual	73
Cuadro N°3:	Mediaciones en función de los referentes mediados	120
Cuadro N°4:	Casos de Mediación	123
Cuadro N°5:	Proceso de definición de un problema público y sus posibles obstáculos	131
Cuadro N°6:	Los medios y el pánico público	137
Cuadro N°7:	Total de menciones o citas por categoría de análisis	151
Cuadro N°8:	Tendencias temáticas sobre Bien Público en los textos analizados	163
Cuadro N°9:	Tendencias Temáticas del Derecho Social en los textos analizados	172

ANEXOS

1. Reportes obtenidos del análisis de Atlas.ti por código.

Se presentan impreso el referido a Derecho Social como una muestra de aquellos que obtuvieron el mayor número de menciones para la categoría derecho a la educación. Los restantes se adjuntan en CD.

2. Matrices de Análisis Crítico del Discurso:

Se incorporan impresas las matrices aplicadas a las leyes, mensajes presidenciales, junto con una selección de textos informativos. Los restantes se adjuntan en CD.

3. Noticias Analizadas

Se presenta una selección de textos informativos sobre las cuales se aplicaron ambos tipos de análisis.

1. Reportes obtenidos del análisis de Atlas.ti por código.

Report: 181 quotation(s) for 1 code

HU: leydeeducacion
File: [C:\Users\maryan\Documents\Scientific Software\ATLAS.ti\TextBank\leydeeducacion.hpr6]
Edited by: Super
Date/Time: 18-02-17 19:25:00

Mode: quotation list names and references

Quotation-Filter: All

Derecho a la Educación - Derecho Social

P 1: mensaje_HL20370.pdf - 1:4 [Estas nuevas exigencias para h..] (2:1689-2:2181) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Actores] [Derecho a la Educación - Calidad] [Derecho a la Educación - Derecho Social]
No memos

Estas nuevas exigencias para hacer realidad el derecho a una educación de calidad para todos, también deben estar acompañadas de derechos precisos y bien determinados. Una primera base de esos derechos lo constituye dotar al sistema educativo de la mas amplia información para que alumnos, padres y apoderados, profesionales de la educación y sostenedores, al igual que la sociedad toda, disponga de herramientas de discernimiento y de control sobre la calidad de la educación que se imparte.

P 1: mensaje_HL20370.pdf - 1:7 [La calidad del conjunto de la ..] (3:153-3:257) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Calidad] [Derecho a la Educación - Derecho Social]
No memos

La calidad del conjunto de la educación sólo se consigue cuando ésta se convierte en un derecho de todos.

P 1: mensaje_HL20370.pdf - 1:17 [Con el fin de asegurar y promo..] (6:2345-6:3079) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Acceso] [Derecho a la Educación - Derecho Social] [equidad- discriminación] [Equidad - Igualdad de Oportunidades]
No memos

Con el fin de asegurar y promover la igualdad de oportunidades de los alumnos en el sistema educativo, el proyecto incluye, además, normas que prohíben los procesos de selección de alumnos en establecimientos subvencionados por el Estado, desde el primer nivel de transición de la educación parvularia hasta el 8º año de la educación general básica. Se busca garantizar en ellos la no discriminación arbitraria y excluir causales basadas en la condición socio-económica de los alumnos. Por otro lado, el proyecto manteniendo la norma introducida por la ley N° 19.688, resguarda el derecho a la educación de las alumnas, de modo que el embarazo y la maternidad no constituyan impedimento para el ejercicio de su derecho a la educación.

P 1: mensaje_HL20370.pdf - 1:42 [Teniendo como norte el mejoram..] (3:1186-3:1497) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Calidad] [Derecho a la Educación - Derecho Social] [Equidad - Igualdad de Oportunidades]
No memos

Teniendo como norte el mejoramiento de la calidad de la educación para todos, también en junio del año 2006 se envió a la H. Cámara de Diputados un proyecto de reforma constitucional dirigida a equilibrar el derecho a la educación con la libertad de enseñanza y a asegurar el derecho a una educación de calidad.

P 1: mensaje_HL20370.pdf - 1:43 [La demanda por una educación d..] (2:2182-2:2675) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Calidad] [Derecho a la Educación - Derecho Social]
No memos

La demanda por una educación de calidad es una exigencia de mayor democracia y participación. Se inscribe en la tendencia de ampliar la ciudadanía y de construcción de sociedades más inclusivas. Por eso, hay que asumir que la reforma que proponemos se inscribe en un momento de gran insatisfacción respecto a la calidad de la enseñanza y los logros de aprendizaje. Abordar a fondo y con la mayor rapidez posible este problema, es una exigencia social de primera prioridad en la agenda pública.

P 1: mensaje_HL20370.pdf - 1:47 [El desafío de velar por la cal..] (2:598-2:828) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Calidad] [Derecho a la Educación - Derecho Social] [equidad- discriminación]
No memos

El desafío de velar por la calidad y ofrecer a todos los chilenos, independientemente de su condición socio económica, la posibilidad de acceder al conocimiento y a la cultura, es una tarea nueva para el Estado y para la sociedad.

P 1: mensaje_HL20370.pdf - 1:52 [Este es una nueva Ley General ..] (3:1727-3:2148) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Actores] [Derecho a la Educación - Derecho Social]
No memos

Este es una nueva Ley General de la Educación, que contiene el marco general de los principios, fines, deberes del Estado, derechos y obligaciones de los actores del proceso educativo y las disposiciones generales sobre los tipos, niveles y modalidades del sistema educativo, así como las normas que fijan el ordenamiento de un currículo nacional flexible, moderno, democrático y orientado a las necesidades del siglo XXI.

P 1: mensaje_HL20370.pdf - 1:59 [La educación, al potenciar el ..] (6:1127-6:1503) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Derecho Social]
No memos

La educación, al potenciar el desarrollo de las personas, cumple múltiples funciones sociales que la convierten en un bien público, ya que contribuye al desarrollo económico y social del país, otorga y trasmite un sentido de memoria colectiva e identidad nacional, fortalece la convivencia y el régimen democrático y favorece la redistribución de oportunidades en la sociedad.

P 1: mensaje_HL20370.pdf - 1:60 [El presente proyecto refuerza ..] (6:1504-6:1982) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Acceso] [Derecho a la Educación - Derecho Social] [equidad- discriminación]
No memos

El presente proyecto refuerza el derecho a la educación, de escaso desarrollo en la ley que se deroga, con énfasis en la equidad y en la no discriminación de los alumnos.

Regula así, el derecho a la educación, derecho de carácter universal y cuya gratuidad es garantizada desde el primer nivel de transición de la educación parvularia, estableciendo, asimismo, un concepto de comunidad educativa y un claro desarrollo de derechos y deberes de los actores del proceso educativo.

P 1: mensaje_HL20370.pdf - 1:61 [En concordancia con lo anterio..] (7:71-7:431) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Derecho Social] [equidad- discriminación]
No memos

En concordancia con lo anterior, se establecen normas que prohíben expulsar alumnos a causa del rendimiento escolar o repitencia, prohibiendo, asimismo, su expulsión durante el año académico por no pago de compromisos contraídos, de modo de resguardar el derecho a la educación de los alumnos, sin perjuicio de otros derechos de que sea titular el sostenedor.

P 1: mensaje_HL20370.pdf - 1:63 [Es menester destacar que el co..] (7:790-7:1144) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Calidad] [Derecho a la Educación - Derecho Social]
No memos

Es menester destacar que el concepto de educación de calidad establecido en el presente proyecto, pone énfasis en el desarrollo integral de los alumnos y no sólo en el logro de estándares de aprendizaje, entendiendo que el objetivo es brindar una formación que abarque competencias, conocimientos y valores sustentados en la democracia y la solidaridad.

P 1: mensaje_HL20370.pdf - 1:67 [Esta ley consagra un derecho a..] (8:132-8:461) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Derecho Social]
No memos

Esta ley consagra un derecho a la educación inspirado en el principio de la educación permanente. El aprendizaje debe estar al alcance de las personas a lo largo de toda su vida, comenzando en la educación parvularia y terminando en la certificación de competencias laborales, para aquellos que no optaron por la educación superior

P 1: mensaje_HL20370.pdf - 1:70 [El principio de participación ..] (8:1650-8:2030) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Actores] [Derecho a la Educación - Calidad] [Derecho a la Educación - Derecho Social] [Equidad - Igualdad de Oportunidades]
No memos

El principio de participación y colaboración constituye una pieza clave para la formación de ciudadanos responsables y comprometidos con una educación de calidad con equidad. Por eso, este proyecto, acorde a las nuevas tendencias educativas, contempla la participación de los integrantes de la comunidad educativa, quienes tienen derecho a ser considerados en el proceso educativo.

P 1: mensaje_HL20370.pdf - 1:72 [Bajo la consideración que hay ..] (9:765-9:1549) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

Bajo la consideración que hay un sistema educativo universal y que se rige por un conjunto de objetivos de aprendizajes que es común para todos, se reconoce también que hay poblaciones específicas que deben tener propuestas educativas pertinentes para ellas, siempre con referencia al currículum común. Así, se reconocen explícitamente la modalidad de adultos y se fijan los procedimientos para determinar adecuaciones al marco curricular para esta educación. Asimismo, se reconoce explícitamente la modalidad de educación especial y se fijan los procedimientos para realizar adecuaciones curriculares para los alumnos con necesidades educativas especiales, y se deja abierta la posibilidad para realizar adecuaciones curriculares para otras poblaciones escolares que así lo requieran

P 1: mensaje_HL20370.pdf - 1:73 [Bajo el principio de sistema e..] (9:2057-9:2357) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

Bajo el principio de sistema educativo universal y unificado, se establece que la educación media que se imparta en los establecimientos de educación de las Instituciones de la Defensa Nacional deberán también cumplir los objetivos terminales comunes y, por ende, no sólo regirse por objetivos propios

P 1: mensaje_HL20370.pdf - 1:74 [Habida consideración que la ed..] (10:392-10:612) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Calidad] [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

Habida consideración que la educación es un bien público, en caso alguno puede ser un negocio. Por ello, se resguarda la calidad de la educación y se regulan las obligaciones mínimas que deben acreditar los sostenedores.

P 1: mensaje_HL20370.pdf - 1:75 [Es por esta naturaleza social ..] (10:809-10:933) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

Es por esta naturaleza social del derecho a la educación que se entiende como ajeno a esta actividad la obtención del lucro.

P 1: mensaje_HL20370.pdf - 1:76 [Con la modificación legal prop..] (11:1774-11:2094) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Actores] [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

Con la modificación legal propuesta se pretende que este organismo constituya un verdadero garante de la libertad de enseñanza, de la calidad de la educación y del pluralismo que la debe regir, constituyendo una instancia de representación de todos los estamentos relacionados con el mundo educativo en todos sus niveles.

P 1: mensaje_HL20370.pdf - 1:77 [pertinente incorporar al conce..] (11:2262-11:2689) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

pertinente incorporar al concepto de educación nuevas finalidades. Así, se propone que lo sean el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales, el ejercicio de la tolerancia, de la paz y del respeto a la diversidad.

Se pretende que desde los primeros niveles formativos, la educación se haga cargo de valores fundamentales para capacitar la convivencia participativa, responsable y democrática en la sociedad.

P 1: mensaje_HL20370.pdf - 1:78 [El proyecto que se somete a di..] (12:133-12:566) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Acceso] [Derecho a la Educación - Calidad] [Derecho a la Educación - Derecho Social] [Equidad - Igualdad de Oportunidades]

No memos

El proyecto que se somete a discusión, consagra los principios que inspiran al proceso educativo chileno, entre los cuales destacan la universalidad y gratuidad del acceso, la calidad, la equidad, la participación, la responsabilidad, la articulación del sistema educativo, transparencia y flexibilidad. Dichos principios se han socializado en el debate y también han sido incorporados en otras legislaciones educacionales comparadas.

P 1: mensaje_HL20370.pdf - 1:79 [El proyecto innova en esta mat..] (12:588-12:1113) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Actores] [Derecho a la Educación - Calidad] [Derecho a la Educación - Derecho Social] [Equidad - Igualdad de Oportunidades]

No memos

El proyecto innova en esta materia, estableciendo un párrafo nuevo de los derechos y deberes que surgen del proceso educativo. En esta materia, cabe destacar que en relación a la ley anterior, se refuerza el derecho a la educación consignando nuevos deberes del Estado, como la promoción de la educación parvularia, el velar por la calidad de la educación, mantener y proveer de información sobre la calidad y equidad del sistema y las instituciones educativas, velar por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa.

P 1: mensaje_HL20370.pdf - 1:81 [Cobra también especial relevan..] (12:2200-12:2531) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Actores] [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

Cobra también especial relevancia el impulso que este proyecto otorga a la participación escolar, estableciendo que en los establecimientos educacionales se promoverá la formación de Centros de Alumnos, Centros de Padres y Apoderados y Consejos de Profesores, con el objeto de contribuir al proceso de enseñanza del establecimiento.

P 2: HLD_20845.pdf - 2:1 [Esta Reforma persigue que Chil..] (4:1260-4:1460) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

Esta Reforma persigue que Chile tenga un sistema educativo moderno, de calidad y donde se obtengan los conocimientos, competencias y valores democráticos que el país demanda a sus niños, niñas y jóvenes

P 2: HLD_20845.pdf - 2:6 [Avanzar hacia la modernización..] (5:1758-5:2106) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Calidad] [Derecho a la Educación - Derecho Social] [Equidad - Igualdad de Oportunidades]

No memos

Avanzar hacia la modernización de nuestro sistema educativo, la mejora de la calidad, el fortalecimiento de la educación pública y la reducción de las desigualdades, requiere de los cambios estructurales planteados por la Reforma Educativa que el Gobierno ha propuesto al país, cambios en los cuales el presente proyecto avanza de manera significativa.

P 2: HLD_20845.pdf - 2:7 [En el mundo del siglo XXI, el ..] (5:2128-5:2642) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

En el mundo del siglo XXI, el desarrollo y avance de los países ya no depende de las riquezas naturales que ellos poseen, sino de las capacidades y habilidades de las y los ciudadanos para aportar a dicho desarrollo. A su vez, lo anterior depende estrechamente de la capacidad de las sociedades para dar a todos y todas sus integrantes las oportunidades de llevar a cabo sus proyectos de vida, desarrollar al máximo sus potencialidades y aportar al bien común y al crecimiento social, cultural y económico del conjunto.

P 2: HLD_20845.pdf - 2:8 [Para todo ello, la pieza clave..] (5:3096-5:3420) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

Para todo ello, la pieza clave es la educación. Una educación entendida no sólo como un mecanismo de transmisión de conocimientos o como un mero entrenamiento para el trabajo, sino como un proceso de socialización y formación de personas integrales, de ciudadanos conscientes, críticos y comprometidos con su entorno y sociedad.

P 2: HLD_20845.pdf - 2:9 [En este contexto, Chile ha com..] (5:3421-5:3569) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

En este contexto, Chile ha comprendido que no podrá ser un país desarrollado si no cuenta con un sistema educativo de calidad para todos y para todas.

P 2: HLD_20845.pdf - 2:10 [En razón de lo anterior, la so..] (5:3570-5:3862) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

En razón de lo anterior, la sociedad chilena ha exigido al Estado un cambio profundo de paradigma en el sistema educativo, que deje atrás la idea de la educación como un bien de consumo que se transa en el mercado. Un cambio que se funda en la convicción de que la educación es un derecho social

P 2: HLD_20845.pdf - 2:11 [Esta demanda ciudadana por el ..] (5:3864-5:4376) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Calidad] [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

Esta demanda ciudadana por el derecho humano a la educación ha criticado profundamente los cimientos del sistema educativo chileno por su marcada segregación y ha exigido un nuevo modelo que sea inclusivo, que fortalezca la educación pública, que amplíe la actual noción restringida de calidad y que potencie estructuralmente —y no de manera asilada o para unos pocos— dicha calidad. En definitiva, esta demanda ha exigido una efectiva materialización del derecho a la educación, asumiendo así, un carácter histórico.

P 2: HLD_20845.pdf - 2:12 [En ese marco, dar una adecuada..] (6:158-6:661) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Actores] [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

En ese marco, dar una adecuada y pronta respuesta a dicha exigencia social es un imperativo político, ético y económico, el cual impone al Estado el deber de crear condiciones sociales para que todas las personas tengan la mayor realización material y espiritual posible, y por tanto, que elimine, en forma progresiva, las profundas desigualdades estructurales que aquejan al sistema educativo y que impiden elevar su calidad restringiendo así las oportunidades y derechos de millones de chilenos y chilenas.

P 2: HLD_20845.pdf - 2:13 [Son también la Constitución y ..] (6:662-6:1195) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Actores] [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

Son también la Constitución y los Tratados Internacionales sobre Derechos Humanos que nuestro país ha ratificado, los que establecen el derecho a la educación y la libertad de enseñanza como derechos fundamentales de primera importancia e imperativo cumplimiento, imponiendo al Estado de Chile el deber de adopción permanente de medidas y políticas para su efectivo ejercicio por parte de todos los habitantes del país, independientemente de su condición social, género, religión, origen nacional o social, posición económica o nacimiento.

P 2: HLD_20845.pdf - 2:14 [Los tres ejes de este proyecto..] (6:1196-6:1636) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Bien Público] [Derecho a la Educación - Calidad] [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

Los tres ejes de este proyecto —el fin al lucro en establecimientos que reciben recursos públicos, el término de la selección escolar y la derogación del sistema de financiamiento compartido—, apuntan a dar un marco sustentable que permita avanzar en asegurar el derecho a una educación de calidad, reducir las desigualdades y garantizar, de manera efectiva, la libertad de los padres, madres y apoderados para elegir la educación de sus hijos.

P 2: HLD_20845.pdf - 2:16 [Lo anterior restringe la exper..] (6:2164-6:2381) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

Lo anterior restringe la experiencia educativa, entendida como el proceso de formación de ciudadanas y ciudadanos integrales, afecta la cohesión social y limita las posibilidades de aprendizaje de las y los estudiantes.

P 2: HLD_20845.pdf - 2:17 [El presente proyecto va en esa..] (6:2600-6:2824) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

El presente proyecto va en esa dirección: busca avanzar en terminar con las desigualdades estructurales del sistema educativo, a fin de que el Estado de Chile garantice a toda su población el derecho a una educación de calidad.

P 2: HLD_20845.pdf - 2:20 [En su inicio, la política del ..] (7:896-7:1810) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Bien Público] [Derecho a la Educación - Calidad] [Derecho a la Educación - Derecho Social] [equidad- discriminación]

No memos

En su inicio, la política del financiamiento compartido se justificó en que los padres, madres y apoderados que estuvieran dispuestos a pagar, podrían aportar más recursos para la educación de sus hijos, esperándose que, de esta manera, aumentaría la calidad y optimización de los recursos públicos y privados destinados a esta área. Lamentablemente, esta política ha generado uno de los sistemas educacionales más segregados del mundo (PISA-OCDE 2012), sin aportar significativamente en calidad (Mizala y Torche 2012; Valin, 2011; Saavedra, 2013) y aumentando las desigualdades en la educación escolar, alejándose, al mismo tiempo, de una visión de la educación como un derecho humano y social al cual se debe acceder de manera gratuita y sin discriminación. Por lo anterior, es que resulta urgente acabar con dicha política y avanzar gradualmente hacia la gratuidad e inclusión en todo el sistema educativo obligatorio.

P 2: HLD_20845.pdf - 2:28 [Así, se ha consolidado un sist..] (8:985-8:1312) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Derecho Social] [equidad- discriminación]

No memos

Así, se ha consolidado un sistema que niega la libertad de enseñanza y ata el ejercicio efectivo del derecho social a la educación a las condiciones socioeconómicas de los y las estudiantes. No son los padres, madres y apoderados los que escogen los establecimientos educacionales, sino que éstos escogen a familias y estudiantes.

P 2: HLD_20845.pdf - 2:29 [a. Fundamentos del fin de la d..] (8:1313-8:2046) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Calidad] [Derecho a la Educación - Derecho Social] [equidad- discriminación]

No memos

a. Fundamentos del fin de la discriminación a través de la selección

Existen poderosas razones para prohibir la selección a nivel escolar, tanto para mejorar la calidad del sistema educativo como para la construcción de una sociedad más integrada y cohesionada.

Primero, acabar con la selección redundará en mejorar la calidad de todo el sistema educativo, al desafiar a los establecimientos a mejorar sus procesos educativos y hacerse cargo de entregar educación de calidad para todos y todas.

Segundo, ayudará a garantizar la libertad de los padres, madres y apoderados para elegir establecimiento educacional.

Y, tercero, permitirá avanzar decididamente en acabar con la marcada segregación escolar que caracteriza nuestra situación actual.

P 2: HLD_20845.pdf - 2:33 [De esta manera, la selección d..] (9:446-9:1245) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Calidad] [Derecho a la Educación - Derecho Social] [Equidad - Igualdad de Oportunidades]

No memos

De esta manera, la selección desvirtúa a la educación como un espacio de integración que acoja a todas y todos los estudiantes en sus aulas; y evita que los establecimientos se responsabilicen de ofrecer oportunidades de aprendizaje de calidad y de desarrollo a todo tipo de alumnos y alumnas, con independencia de las características socioeconómicas de sus familias u otras.

El convencimiento profundo de que todos los niños y niñas sin distinciones pueden aprender es lo que anima a pensar las salas de clases y las escuelas como espacios inclusivos, en donde se aprendan y vivencien los valores del respeto y aprecio por la diversidad, donde convivan y se encuentren las distintas realidades y experiencias socioculturales de nuestro país, concibiendo siempre al otro como un igual en dignidad y derechos

P 2: HLD_20845.pdf - 2:34 [Las movilizaciones sociales de..] (9:2002-9:2450) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Bien Público] [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

Las movilizaciones sociales de los últimos años pusieron de manifiesto el problema del crecimiento descontrolado de los establecimientos con fines de lucro, impulsaron la necesidad de concebir la educación como un derecho social y no como un bien de consumo y cuestionaron que el extraer utilidades sea el incentivo de los sostenedores

privados que quieran proveer educación, más aún en un contexto de recursos siempre escasos para el proceso educativo.

P 2: HLD_20845.pdf - 2:35 [Hoy, el presente proyecto prop..] (9:3005-9:3221) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Bien Público] [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

Hoy, el presente proyecto propone, nuevamente, resguardar efectivamente los recursos públicos y avanzar en la garantía del derecho a la educación de calidad para todas y todos acogiendo un profundo el anhelo ciudadano.

P 2: HLD_20845.pdf - 2:44 [El presente proyecto se hace c..] (11:2076-11:2309) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Calidad] [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

El presente proyecto se hace cargo de eliminar del sistema aquellos incentivos estructurales que frenan la calidad e impiden que la educación sea palanca efectiva del desarrollo económico, social, cultural y democrático de nuestro país.

P 2: HLD_20845.pdf - 2:46 [No resulta ni eficiente ni ace..] (11:2673-11:3200) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Acceso] [Derecho a la Educación - Bien Público] [Derecho a la Educación - Calidad] [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

No resulta ni eficiente ni aceptable que las preferencias de las familias sean usadas, erróneamente, como mecanismo de aseguramiento de la calidad. Si asumimos que los padres, madres y apoderados buscan siempre hacer todo lo que puedan para procurar educar a sus hijos en los mejores establecimientos, es entonces deber del Estado garantizar que todos los establecimientos educacionales reconocidos y financiados por éste, tengan un nivel de calidad educativa tal que las familias puedan elegir efectivamente entre opciones viables.

P 2: HLD_20845.pdf - 2:50 [En respuesta a este contexto, ..] (12:159-12:441) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

En respuesta a este contexto, el proyecto busca reformar el sistema educativo nacional para promover la inclusión social, económica, étnica y religiosa, y cimentar valores como el pluralismo, el respeto por el otro, la responsabilidad y, en general, los valores cívicos y democráticos.

P 2: HLD_20845.pdf - 2:52 [d. Avanzar hacia la educación ..] (12:704-12:1077) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Acceso] [Derecho a la Educación - Actores] [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

d. Avanzar hacia la educación como un derecho garantizado por el Estado

La Reforma busca avanzar hacia un cambio en el paradigma de la educación, a fin de reconocerla como un derecho social fundamental, poseedora de un valor público y republicano innegable, y que por tanto debe ser garantizada por el Estado asegurando su provisión gratuita en el contexto de un sistema mixto.

P 2: HLD_20845.pdf - 2:53 [La educación de calidad es un ..] (12:1290-12:1561) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Acceso] [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

La educación de calidad es un derecho de todos los niños, niñas y jóvenes de Chile. En la Constitución se establece

que todos y todas deben poder acceder a ella de manera gratuita, desde el segundo nivel de transición parvularia y en los niveles de educación básica y media.

P 2: HLD_20845.pdf - 2:56 [La supresión del copago consti..] (12:1815-12:2054) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Derecho Social] [Equidad - Igualdad de Oportunidades]

No memos

La supresión del copago constituye una medida concreta de progresión en la garantía y efectividad del derecho a la educación en los términos establecidos en el artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

P 2: HLD_20845.pdf - 2:58 [c. Aumentar la integración soc..] (12:2346-12:2854) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Derecho Social] [Equidad - Igualdad de Oportunidades]

No memos

c. Aumentar la integración socioeconómica mediante la progresividad del gasto

No obstante lo ya señalado, no es suficiente reducir el efecto agregado del financiamiento compartido en segregación. Es necesario, al mismo tiempo, constituir las escuelas en espacios de integración, inclusión y diversidad. Para ello, el proyecto propone aumentar la cobertura de la subvención escolar preferencial por tramos, de forma que se inviertan recursos acorde al costo de educar a cada niño, niña o joven según sus necesidad

P 2: HLD_20845.pdf - 2:59 [a. Impedir la discriminación a..] (12:2892-12:3007) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Derecho Social] [equidad- discriminación]

No memos

a. Impedir la discriminación arbitraria por características socioeconómicas, académicas o culturales de las familias

P 2: HLD_20845.pdf - 2:60 [El proyecto apunta a consagrar..] (12:3008-12:3130) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

El proyecto apunta a consagrar el igual trato que deben dar los establecimientos a todos los niños, niñas y jóvenes de Chile

P 2: HLD_20845.pdf - 2:61 [La eliminación de los mecanism..] (12:3132-12:3370) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Derecho Social] [equidad- discriminación]

No memos

La eliminación de los mecanismos de discriminación que utilizan algunos establecimientos permite avanzar en la dirección de concebir la educación como un derecho al que se accede en igualdad de condiciones y de forma transparente y objetiva.

P 2: HLD_20845.pdf - 2:62 [b. Avanzar hacia un sistema ed..] (12:3371-12:3630) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Derecho Social] [equidad- discriminación]

No memos

b. Avanzar hacia un sistema educacional menos segregado

La selección escolar contribuye a la segregación, dado que genera establecimientos más homogéneos socioeconómica y académicamente. Su eliminación nos permitirá avanzar hacia un país que acoge y potencia los

P 2: HLD_20845.pdf - 2:63 [talentos de todas sus hijas e ..] (13:159-13:194) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Derecho Social] [equidad- discriminación]

No memos

talentos de todas sus hijas e hijos.

P 2: HLD_20845.pdf - 2:64 [c. Garantizar el derecho prefe..] (13:195-13:761) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Derecho Social] [equidad- discriminación]

No memos

c. Garantizar el derecho preferente de los padres, madres y apoderados a escoger el establecimiento educacional para sus hijos

La existencia de la selección por características socioeconómicas o culturales atenta contra el derecho a la educación dado que no permite que los padres, madres y apoderados tengan las mismas posibilidades de elegir establecimientos educativos. Por tanto, con su eliminación, se acaba con una arbitraria discriminación y se hace efectiva la libertad de los padres, madres y apoderados para elegir el proyecto educativo que deseen para sus hijos.

P 2: HLD_20845.pdf - 2:70 [Se deroga todo el régimen refe..] (14:2017-14:2166) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Acceso] [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

Se deroga todo el régimen referente al financiamiento compartido, a fin de asegurar la gratuidad escolar para todos los niños, niñas y jóvenes del país

P 2: HLD_20845.pdf - 2:72 [“j) Integración e inclusión. E..] (15:2671-15:3221) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Derecho Social] [Equidad - Igualdad de Oportunidades]

No memos

“j) Integración e inclusión. El sistema propenderá a eliminar todas las formas de discriminación y barreras que impiden el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes, sin importar sus particularidades y diferencias socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, nacionalidad, religión, habilidad o necesidades educativas. Asimismo, el sistema propiciará que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de nacionalidad o de religión.”

P 2: HLD_20845.pdf - 2:74 [3] Intercálase, en el artículo..] (16:159-16:393) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

3) Intercálase, en el artículo 5º, entre la expresión “arbitraria;” y la palabra “estimular” la frase “fomentar el desarrollo de una cultura cívica que promueva la participación activa, ética y solidaria de las personas en la sociedad;”.

P 2: HLD_20845.pdf - 2:77 [“Art. 13. Sin perjuicio de lo ..] (16:1868-16:2435) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Acceso] [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

“Art. 13. Sin perjuicio de lo señalado en el artículo anterior, los procesos de admisión de alumnos y alumnas deberán ser objetivos y transparentes. En ningún caso se podrán implementar procesos que impliquen discriminaciones arbitrarias sobre la base de las características socioeconómicas, étnicas o culturales, debiendo asegurarse el respeto a la dignidad de los alumnos, alumnas y sus familias, de conformidad con las garantías establecidas en la Constitución y en los Tratados Internacionales sobre Derechos Humanos ratificados por Chile y

que se encuentren vigentes.”

P 2: HLD_20845.pdf - 2:78 [b) Agrégase en su letra b) a c..] (16:2899-16:3376) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Acceso] [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

b) Agrégase en su letra b) a continuación del punto aparte “(.)” que ha pasa a ser una coma “(,)”, la siguiente oración: “el que, en todo caso, deberá resguardar el principio de no discriminación arbitraria, no pudiendo incluir condiciones o normas que afecten la dignidad de la persona, ni que sean contrarios a los derechos fundamentales garantizados por la Constitución y los Tratados Internacionales sobre Derechos Humanos ratificados por Chile y que se encuentren vigentes.”.

P 2: HLD_20845.pdf - 2:79 [“El financiamiento estatal a t..] (17:324-17:568) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

“El financiamiento estatal a través de la subvención que regula la presente ley, tiene por finalidad asegurar a todas las personas, el ejercicio del derecho a la educación de conformidad a lo dispuesto en la Constitución Política de la República.”

P 2: HLD_20845.pdf - 2:82 [g) Intercálase, en el párrafo ..] (20:687-20:1105) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

g) Intercálase, en el párrafo primero de la letra d) , a continuación de la segunda vez que se emplea la expresión “establecimiento” y antes del punto y coma (;) , la siguiente oración: “, entre las cuales deberá contemplarse expresamente la prohibición de toda forma de discriminación ya sea ideológica, socioeconómica, racial, cultural, entre otras, en las relaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa”.

P 2: HLD_20845.pdf - 2:83 [“No podrá decretarse por motiv..] (20:1583-20:1812) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Derecho Social] [equidad- discriminación]

No memos

“No podrá decretarse por motivos disciplinarios, académicos o de cualquier otra índole, la medida de expulsión o la medida de cancelación de matrícula de un o una estudiante, sin perjuicio de lo dispuesto en los incisos siguientes.

P 2: HLD_20845.pdf - 2:84 [En ningún caso los sostenedore..] (20:3260-20:3818) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Derecho Social] [equidad- discriminación]

No memos

En ningún caso los sostenedores y/o directores podrán cancelar la matrícula a sus estudiantes por causales que se deriven de su situación socioeconómica o del rendimiento académico, o vinculadas de la presencia de necesidades educativas especiales de carácter transitorio definidas en el inciso segundo del artículo 9° de la presente ley, que se presenten durante sus estudios. En caso que él o la estudiante repita de curso, deberá estarse a lo señalado en el inciso sexto del artículo 11 del Decreto con Fuerza de Ley N° 2, de 2009, del Ministerio de Educación.

P 2: HLD_20845.pdf - 2:85 [“f) ter.- Que el reglamento in..] (21:536-21:1108) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

“f) ter.- Que el reglamento interno, a que hace referencia la letra d) del presente artículo, reconozca expresamente

el derecho de asociación tanto de los y las estudiantes, padres y apoderados, como también del personal docente y asistente de la educación, de conformidad a lo establecido en la Constitución y la ley. En ningún caso el sostenedor podrá obstaculizar ni afectar el ejercicio de este derecho, sin perjuicio de las normas sobre derechos y deberes de la comunidad escolar que se establecen en el Decreto con Fuerza de Ley N°2, de 2009, del Ministerio de Educación.”

P 3: LEY-20370_12-SEP-2009.pdf - 3:2 [Artículo 2º.- La educación es ..] (1:1496-1:2208) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

Artículo 2º.- La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país.

P 3: LEY-20370_12-SEP-2009.pdf - 3:4 [c) Equidad del sistema educati..] (2:1176-2:1416) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Derecho Social] [Equidad - Igualdad de Oportunidades]

No memos

c) Equidad del sistema educativo. El sistema propenderá a asegurar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad, con especial atención en aquellas personas o grupos que requieran apoyo especial.

P 3: LEY-20370_12-SEP-2009.pdf - 3:5 [e) Diversidad. El sistema debe..] (2:1640-2:1851) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

e) Diversidad. El sistema debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las poblaciones que son atendidas por él.

P 3: LEY-20370_12-SEP-2009.pdf - 3:8 [l) Interculturalidad. El siste..] (2:2887-2:3045) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Derecho Social] [equidad- discriminación]

No memos

l) Interculturalidad. El sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia.

P 3: LEY-20370_12-SEP-2009.pdf - 3:14 [Artículo 5º.- Corresponderá al..] (3:1710-3:2234) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Actores] [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

Artículo 5º.- Corresponderá al Estado, asimismo, fomentar la probidad, el desarrollo de la educación en todos los niveles y modalidades y promover el estudio y conocimiento de los derechos esenciales que emanan de la naturaleza humana; fomentar una cultura de la paz y de la no discriminación arbitraria; estimular la investigación científica, tecnológica y la innovación, la creación artística,

la práctica del deporte, la protección y conservación del patrimonio cultural y medio ambiental, y la diversidad cultural de la Nación.

P 3: LEY-20370_12-SEP-2009.pdf - 3:15 [Artículo 6º.- Es deber del Est..] (3:2239-3:2406) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Calidad] [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

Artículo 6º.- Es deber del Estado propender a asegurar una educación de calidad y procurar que ésta sea impartida a todos, tanto en el ámbito público como en el privado.

P 3: LEY-20370_12-SEP-2009.pdf - 3:18 [Artículo 10.- Sin perjuicio de..] (4:1582-4:2771) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Derecho Social] [equidad- discriminación]

No memos

Artículo 10.- Sin perjuicio de los derechos y deberes que establecen las leyes y reglamentos, los integrantes de la comunidad educativa gozarán de los siguientes derechos y estarán sujetos a los siguientes deberes: a) Los alumnos y alumnas tienen derecho a recibir una educación que les ofrezca oportunidades para su formación y desarrollo integral; a recibir una atención adecuada y oportuna, en el caso de tener necesidades educativas especiales; a no ser discriminados arbitrariamente; a estudiar en un ambiente tolerante y de respeto mutuo, a expresar su opinión y a que se respete su integridad física, y moral, no pudiendo ser objeto de tratos vejatorios o degradantes y de maltratos psicológicos. Tienen derecho, además, a que se respeten su libertad personal y de conciencia, sus convicciones religiosas e ideológicas y culturales, conforme al reglamento interno del establecimiento. De igual modo, tienen derecho a ser informados de las pautas evaluativas; a ser evaluados y promovidos de acuerdo a un sistema objetivo y transparente, de acuerdo al reglamento de cada establecimiento; a participar en la vida cultural, deportiva y recreativa del establecimiento, y a asociarse entre ellos.

P 3: LEY-20370_12-SEP-2009.pdf - 3:22 [Artículo 11.- El embarazo y la..] (5:4140-5:4208) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

Artículo 11.- El embarazo y la maternidad en ningún caso constituirán

P 3: LEY-20370_12-SEP-2009.pdf - 3:23 [impedimento para ingresar y pe..] (6:1-6:218) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Derecho Social] [equidad- discriminación]

No memos

impedimento para ingresar y permanecer en los establecimientos de educación de cualquier nivel, debiendo estos últimos otorgar las facilidades académicas y administrativas que permitan el cumplimiento de ambos objetivos.

P 3: LEY-20370_12-SEP-2009.pdf - 3:24 [En los establecimientos que re..] (6:223-6:1424) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Derecho Social] [equidad- discriminación]

No memos

En los establecimientos que reciben aporte estatal, el cambio del estado civil de los padres y apoderados, no será motivo de impedimento para la continuidad del alumno o alumna dentro del establecimiento. Del mismo modo, durante la vigencia del respectivo año escolar o académico, no se podrá cancelar la matrícula, ni suspender o expulsar alumnos por causales que se

deriven del no pago de obligaciones contraídas por los padres o del rendimiento de los alumnos. El no pago de los compromisos contraídos por el alumno o por el padre o apoderado no podrá servir de fundamento para la aplicación de ningún tipo de sanción a los alumnos durante el año escolar y nunca podrá servir de fundamento para la retención de su documentación académica, sin perjuicio del ejercicio de otros derechos por parte del sostenedor o de la institución educacional, en particular, los referidos al cobro de arancel o matrícula, o ambos, que el padre o apoderado hubiere comprometido. En los establecimientos subvencionados, el rendimiento escolar del alumno, entre el primer nivel de transición de la educación parvularia y hasta sexto año de educación general básica, no será obstáculo para la renovación de su matrícula.

P 3: LEY-20370_12-SEP-2009.pdf - 3:25 [Ni el Estado, ni los estableci..] (6:1921-6:2091) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Actores] [Derecho a la Educación - Derecho Social] [equidad- discriminación]

No memos

Ni el Estado, ni los establecimientos educacionales podrán discriminar arbitrariamente en el trato que deben dar a los estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa

P 3: LEY-20370_12-SEP-2009.pdf - 3:26 [Artículo 12.- En los procesos ..] (6:2098-6:2569) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Derecho Social] [equidad- discriminación]

No memos

Artículo 12.- En los procesos de admisión de los establecimientos subvencionados o que reciban aportes regulares del Estado, que posean oferta educativa entre el primer nivel de transición y sexto año de la educación general básica, en ningún caso se podrá considerar en cada uno de estos cursos el rendimiento escolar pasado o potencial del postulante. Asimismo, en dichos procesos no será requisito la presentación de antecedentes socioeconómicos de la familia del postulante.

P 3: LEY-20370_12-SEP-2009.pdf - 3:28 [Artículo 15.- Los establecimie..] (7:257-7:892) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Actores] [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

Artículo 15.- Los establecimientos educacionales promoverán la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, en especial a través de la formación de centros de alumnos, centros de padres y apoderados, consejos de profesores y consejos escolares, con el objeto de contribuir al proceso de enseñanza del establecimiento. En cada establecimiento subvencionado o que recibe aportes del Estado deberá existir un Consejo Escolar. Dicha instancia tendrá como objetivo estimular y canalizar la participación de la comunidad educativa en el proyecto educativo y en las demás áreas que estén dentro de la esfera de sus competencias.

P 3: LEY-20370_12-SEP-2009.pdf - 3:29 [Artículo 22.- Son modalidades ..] (8:1153-8:1472) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

Artículo 22.- Son modalidades educativas aquellas opciones organizativas y curriculares de la educación regular, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de aprendizaje, personales o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación.

P 3: LEY-20370_12-SEP-2009.pdf - 3:30 [Artículo 24.- La Educación de ..] (8:3459-8:3618) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

Artículo 24.- La Educación de Adultos es la modalidad educativa dirigida a los jóvenes y adultos que deseen iniciar o completar estudios, de acuerdo a las bases

P 3: LEY-20370_12-SEP-2009.pdf - 3:31 [curriculares específicas que s..] (9:1-9:251) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

curriculares específicas que se determinen en conformidad a esta ley. Esta modalidad tiene por propósito garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la Constitución y brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida.

P 3: LEY-20370_12-SEP-2009.pdf - 3:32 [Artículo 29.- La educación bás..] (10:936-10:1768) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

Artículo 29.- La educación básica tendrá como objetivos generales, sin que esto implique que cada objetivo sea necesariamente una asignatura, que los educandos desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan: 1) En el ámbito personal y social: a) Desarrollarse en los ámbitos moral, espiritual, intelectual, afectivo y físico de acuerdo a su edad. b) Desarrollar una autoestima positiva y confianza en sí mismos. c) Actuar de acuerdo con valores y normas de convivencia cívica, pacífica, conocer sus derechos y responsabilidades, y asumir compromisos consigo mismo y con los otros. d) Reconocer y respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica y las diferencias entre las personas, así como la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, y desarrollar capacidades de empatía con los otros.

P 3: LEY-20370_12-SEP-2009.pdf - 3:33 [Artículo 30.- La educación med..] (11:364-11:1716) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

Artículo 30.- La educación media tendrá como objetivos generales, sin que esto implique que cada objetivo sea necesariamente una asignatura, que los educandos desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan: 1) En el ámbito personal y social: a) Alcanzar el desarrollo moral, espiritual, intelectual, afectivo y físico que los faculte para conducir su propia vida en forma autónoma, plena, libre y responsable. b) Desarrollar planes de vida y proyectos personales, con discernimiento sobre los propios derechos, necesidades e intereses, así como sobre las responsabilidades con los demás y, en especial, en el ámbito de la familia. c) Trabajar en equipo e interactuar en contextos socio-culturalmente heterogéneos, relacionándose positivamente con otros, cooperando y resolviendo adecuadamente los conflictos. d) Conocer y apreciar los fundamentos de la vida democrática y sus instituciones, los derechos humanos y valorar la participación ciudadana activa, solidaria y responsable, con conciencia de sus deberes y derechos, y respeto por la diversidad de ideas, formas de vida e intereses. e) Desarrollar capacidades de emprendimiento y hábitos, competencias y cualidades que les permitan aportar con su trabajo, iniciativa y creatividad al desarrollo de la sociedad. f) Tener hábitos de vida activa y saludable.

P 3: LEY-20370_12-SEP-2009.pdf - 3:34 [En el caso de los establecimie..] (11:3800-11:4107) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

En el caso de los establecimientos educacionales con alto porcentaje de alumnos indígenas se considerará, además, como objetivo general, que los alumnos y alumnas desarrollen los aprendizajes que les permitan mantener su dominio de la lengua indígena y el conocimiento de la historia y la cultura de su pueblo.

P 3: LEY-20370_12-SEP-2009.pdf - 3:36 [Artículo 3º.- El sistema educa..] (2:442-2:720) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

Artículo 3º.- El sistema educativo chileno se construye sobre la base de los derechos garantizados en la Constitución, así como en los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes y, en especial, del derecho a la educación y la libertad de enseñanza.

P 3: LEY-20370_12-SEP-2009.pdf - 3:37 [Se inspira, además, en los sig..] (2:722-2:898) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Acceso] [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

Se inspira, además, en los siguientes

principios: a) Universalidad y educación permanente. La educación debe estar al alcance de todas las personas a lo largo de toda la vida.

P 4: LEY-20845_08-JUN-2015.pdf - 4:2 [b) Reemplázase la letra e), qu..] (1:1828-1:2209) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

b) Reemplázase la letra e), que ha pasado a ser f), por la siguiente: "f) Diversidad. El sistema debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las familias que han elegido un proyecto diverso y determinado, y que son atendidas por él, en conformidad a la Constitución y las leyes.

P 4: LEY-20845_08-JUN-2015.pdf - 4:3 [En los establecimientos educac..] (1:2214-1:2469) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Actores] [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

En los establecimientos educacionales de propiedad o administración del Estado se promoverá la formación laica, esto es, respetuosa de toda expresión religiosa, y la formación ciudadana de los estudiantes, a fin de fomentar su participación en la sociedad."

P 4: LEY-20845_08-JUN-2015.pdf - 4:4 [c) Agrégase en la letra f), qu..] (1:2472-1:2909) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

c) Agrégase en la letra f), que ha pasado a ser g), el siguiente párrafo segundo nuevo: "Asimismo, el sistema educativo deberá promover el principio de la responsabilidad de los alumnos, especialmente en relación con el ejercicio de sus

derechos y el cumplimiento de sus deberes escolares, cívicos, ciudadanos y sociales.

Este principio se hará extensivo a los padres y apoderados, en relación con la educación de sus hijos o pupilos."

P 4: LEY-20845_08-JUN-2015.pdf - 4:5 [e] Reemplázase la letra j), qu..] (1:3210-1:3692) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

e) Reemplázase la letra j), que ha pasado a ser k), por la siguiente: "k) Integración e inclusión. El sistema propenderá a eliminar todas las

formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes. Asimismo, el sistema propiciará que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión."

P 4: LEY-20845_08-JUN-2015.pdf - 4:6 [g] Agréganse las siguientes le..] (2:200-2:674) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

g) Agréganse las siguientes letras n) y ñ), pasando la actual letra l) a ser

m): "n) Dignidad del ser humano. El sistema debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto, protección y promoción de los derechos humanos y las libertades fundamentales consagradas en la Constitución Política de la República, así como en los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes.

P 4: LEY-20845_08-JUN-2015.pdf - 4:7 [2] Modifícase el artículo 4º e..] (2:1033-2:1614) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Acceso] [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

2) Modifícase el artículo 4º en el siguiente sentido: a) Intercálase el siguiente inciso segundo, nuevo, pasando los actuales incisos segundo a décimo, a ser incisos tercero a undécimo, respectivamente: "Es deber del Estado propender a asegurar a todas las personas una educación

inclusiva de calidad. Asimismo, es deber del Estado promover que se generen las condiciones necesarias para el acceso y permanencia de los estudiantes con necesidades educativas especiales en establecimientos de educación regular o especial, según sea el interés superior del niño o pupilo."

P 4: LEY-20845_08-JUN-2015.pdf - 4:10 [6] Sustitúyese el artículo 12 ..] (3:567-3:1534) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Derecho Social] [Equidad - Igualdad de Oportunidades]

No memos

6) Sustitúyese el artículo 12 por el siguiente: "Artículo 12.- En los procesos de admisión de los establecimientos subvencionados o que reciban aportes regulares del Estado, en ningún caso se podrá considerar el rendimiento escolar pasado o potencial del postulante. Asimismo, en dichos procesos no será requisito la presentación de antecedentes socioeconómicos de la familia del postulante, tales como nivel de escolaridad, estado civil y situación patrimonial de los padres, madres o apoderados. Los procesos de admisión de estudiantes a los establecimientos educacionales se realizarán por medio de un sistema que garantice la transparencia, equidad e igualdad de oportunidades, y que vele por el derecho preferente de los padres, madres o apoderados de elegir el establecimiento educacional para sus hijos. Lo señalado en los incisos anteriores es sin perjuicio de lo dispuesto en el

decreto con fuerza de ley N°2, de 1998, del Ministerio de Educación."

P 4: LEY-20845_08-JUN-2015.pdf - 4:11 [7] Modifícase el artículo 13 e..] (3:1546-3:2288) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Derecho Social] [Equidad - Igualdad de Oportunidades]

No memos

7) Modifícase el artículo 13 en el siguiente sentido: a) Sustitúyese el inciso primero por el siguiente: "Artículo 13.- Sin perjuicio de lo señalado en el artículo anterior, los procesos de admisión de alumnos y alumnas deberán ser objetivos y transparentes, publicados en medios electrónicos, en folletos o murales públicos. En ningún caso se podrán implementar procesos que impliquen discriminaciones arbitrarias, debiendo asegurarse el respeto a la dignidad de los alumnos, alumnas y sus familias, de conformidad con las garantías reconocidas en la Constitución y en los tratados internacionales sobre derechos humanos ratificados por Chile, en especial aquellos que versen sobre derechos de los niños y que se encuentren vigentes."

P 4: LEY-20845_08-JUN-2015.pdf - 4:12 [c] Agrégase un inciso tercero,..] (3:2441-3:2827) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

c) Agrégase un inciso tercero, del siguiente tenor: "Los directamente afectados por una acción u omisión que importe discriminación arbitraria en el ámbito educacional podrán interponer la acción de no discriminación arbitraria establecida en la ley N°20.609, sin perjuicio de lo establecido en la Convención Relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza."

P 4: LEY-20845_08-JUN-2015.pdf - 4:14 [b] Agrégase el siguiente incis..] (4:1725-4:2177) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Calidad] [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

b) Agrégase el siguiente inciso segundo: "El financiamiento estatal a través de la subvención que regula la presente ley, tiene por finalidad asegurar a todas las personas el ejercicio del derecho a una educación de calidad, de conformidad con lo dispuesto en la Constitución Política de la República y por los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes, en especial aquellos que versen sobre los derechos de los niños."

P 4: LEY-20845_08-JUN-2015.pdf - 4:17 [h] Reemplázanse los párrafos t..] (8:3607-8:4013) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

h) Reemplázanse los párrafos tercero, cuarto y quinto de la letra d), por los siguientes: "Sólo podrán aplicarse las sanciones o medidas disciplinarias contenidas en el reglamento interno, las que, en todo caso, estarán sujetas a los principios de proporcionalidad y de no discriminación arbitraria, y a lo dispuesto en el artículo 11 del decreto con fuerza de ley N°2, de 2009, del Ministerio de Educación.

P 4: LEY-20845_08-JUN-2015.pdf - 4:18 [Los sostenedores y,o directore..] (9:1791-9:2619) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

Los sostenedores y,o directores no podrán cancelar la matrícula, expulsar o

suspender a sus estudiantes por causales que se deriven de su situación socioeconómica o del rendimiento académico, o vinculadas a la presencia de necesidades educativas especiales de carácter permanente y transitorio definidas en el inciso segundo del artículo 9º, que se presenten durante sus estudios. A su vez, no podrán, ni directa ni indirectamente, ejercer cualquier forma de presión dirigida a los estudiantes que presenten dificultades de aprendizaje, o a sus padres, madres o apoderados, tendientes a que opten por otro establecimiento en razón de dichas dificultades. En caso que el o la estudiante repita de curso, deberá estarse a lo señalado en el inciso sexto del artículo 11 del decreto con fuerza de ley Nº2, de 2009, del Ministerio de Educación.

P 4: LEY-20845_08-JUN-2015.pdf - 4:19 [k] Reemplázanse los párrafos s..] (9:3794-9:4181) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

k) Reemplázanse los párrafos segundo y tercero de la letra e) por el siguiente: "Asimismo, la exigencia de textos escolares o materiales de estudio determinados, que no sean los proporcionados por el Ministerio de Educación, no podrá condicionar el ingreso o permanencia de un estudiante, por lo que, en caso que éste no pueda adquirirlos, deberán ser provistos por el establecimiento."

P 4: LEY-20845_08-JUN-2015.pdf - 4:21 [Todos los estudiantes que post..] (11:5-11:684) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Actores] [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

Todos los estudiantes que postulen a un establecimiento educacional deberán ser admitidos, en caso de que los cupos disponibles sean suficientes en relación al número de postulaciones. Sólo en los casos de que los cupos disponibles sean menores al número de postulantes, los establecimientos educacionales deberán aplicar un procedimiento de admisión aleatorio definido por éstos, de entre los mecanismos que ponga a su disposición el Ministerio de Educación, que deberán ser objetivos y transparentes. Dicho procedimiento de admisión deberá considerar los siguientes criterios de prioridad en orden sucesivo, para su incorporación directa a la lista de admisión del establecimiento:

P 4: LEY-20845_08-JUN-2015.pdf - 4:22 [Los establecimientos educacion..] (13:426-13:721) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

Los establecimientos educacionales señalados en este artículo deberán promover la integración y desarrollo armónico de todos sus estudiantes y no podrán, en caso alguno, generar diferencias en la composición de los cursos o niveles sobre la base del resultado del procedimiento de admisión de éstos.

P 5: HLD_20529.pdf - 5:1 ["La calidad se ha convertido e..] (4:651-4:1290) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

"La calidad se ha convertido en un concepto dinámico que tiene que adaptarse permanentemente a un mundo cuyas sociedades experimentan hondas transformaciones sociales y económicas. Es cada vez más importante estimular la capacidad de previsión y anticipación. Ya no basta con los antiguos criterios de calidad. A pesar de las diferencias de contexto, existen muchos elementos comunes en la búsqueda de una educación de calidad que debería habilitar a todos, mujeres y hombres, para participar plenamente en la vida comunitaria y para ser

también ciudadanos del mundo.” (Mesa redonda ministerial sobre la Educación de Calidad, UNESCO, 2003, P.1).

P 5: HLD_20529.pdf - 5:2 [La necesidad de mejorar la cal..] (4:1291-4:1536) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Calidad] [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

La necesidad de mejorar la calidad de la educación de manera que ésta constituya eficientemente un instrumento para el desarrollo de cada una de las personas que conforman la comunidad nacional es uno de los temas de mayor consenso en nuestro país.

P 5: HLD_20529.pdf - 5:22 [En general, velar por el derec..] (7:3084-7:3313) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

En general, velar por el derecho a la educación, prestando asesoría legal a los padres y familias que sientan que ese derecho ha sido vulnerado de cualquier modo.”(p 105, Informe final Consejo Asesor para la Calidad de la Educación)

P 6: LEY-20529_27-AGO-2011.pdf - 6:3 [Se entenderá por educación el ..] (1:1602-1:2438) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

Se entenderá por educación el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. La educación se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de la identidad nacional y local, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país y se manifiesta por medio de la enseñanza formal o regular, de la enseñanza no formal y de la educación informal.

P 7: 2011.04.29.pdf - 7:1 [Mayor financiamiento por parte..] (1:143-1:495) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Acceso] [Derecho a la Educación - Bien Público] [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

Mayor financiamiento por parte del Estado, democratización en el acceso a la educación superior, reestructuración en el sistema de becas y mayor participación en las reformas educacionales son algunos de los puntos del petitorio de la Confederación de Estudiantes de Chile (Confech), que ayer movilizó a más de 7 mil estudiantes, según estimó Carabineros .

P11: 2011.06.02.pdf - 11:2 [También había alumnos de las u..] (1:1476-1:1700) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Actores] [Derecho a la Educación - Bien Público] [Derecho a la Educación - Derecho Social] [equidad- discriminación]

No memos

También había alumnos de las universidades privadas Cardenal Silva Henríquez, Central, Uniacc, Arcis, Academia de Humanismo Cristiano y de institutos profesionales, que exigían igualdad en la entrega de ayudas estudiantiles.

P11: 2011.06.02.pdf - 11:5 [Aunque la mayoría de los asist..] (1:2834-1:3357) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Actores] [Derecho a la Educación - Bien Público] [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

Aunque la mayoría de los asistentes a la marcha eran de educación superior, miles de escolares llegaron a la manifestación. "Estoy luchando ahora por un gran cambio en la educación, porque no sólo se trata de mi futuro, se trata del futuro de muchas generaciones más", sentenció Felipe Rodríguez, alumno de tercero medio del Instituto Nacional. En su polera lucía una chapita de metal que decía "La educación no se vende". La pequeña placa era parte del denominado "marchandaising" que se vendía en medio de la manifestación

P16: 2011.06.12a.pdf - 16:2 [El dirigente sostuvo que lo qu..] (1:1903-1:2082) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Actores] [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

El dirigente sostuvo que lo que debería hacer el Gobierno es "instalar una mesa de diálogo de verdad, real, con todos los actores para discutir un rediseño de la educación pública".

P18: 2011.06.12c.pdf - 18:2 [Hoy se quiere trasladar a la e..] (3:905-3:1202) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Bien Público] [Derecho a la Educación - Calidad] [Derecho a la Educación - Derecho Social] [Equidad - Igualdad de Oportunidades]

No memos

Hoy se quiere trasladar a la educación superior un modelo de financiamiento basado en la demanda, que se aplicó en la educación básica y media, que no funcionó durante treinta años, que no garantizó mayor igualdad ni mayor calidad. La educación sigue tratándose como una mercancía y no como un derecho

P18: 2011.06.12c.pdf - 18:4 [-¿Por qué piensa que este año ..] (3:1673-3:2251) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

-¿Por qué piensa que este año ha estado marcado por tantas movilizaciones?

-Creo que la gente vive un proceso de acumulación de frustración. Empieza a visualizar que el modelo de desarrollo no está dando garantías a los derechos fundamentales. Entonces, la gente siente que por más que la pobreza se vaya superando un poco, la desigualdad aumenta. Hay una concentración de la riqueza, de los recursos naturales y no está quedando nada para el pueblo. La democracia hoy no está representando, no tenemos opción para hacer valer nuestra opinión más allá de los procesos de elecciones.

P19: 2011.06.14a.pdf - 19:1 [El petitorio de los secundario..] (2:866-2:1592) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Bien Público] [Derecho a la Educación - Calidad] [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

El petitorio de los secundarios Este es el petitorio presentado ayer. La Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios dice que, pese a ser similar al suyo, éste no tiene carácter nacional. Reforma constitucional: exigen modificar los numerales 10 y 11 del artículo 19 de la Constitución, referidos al derecho a la educación y la libertad de enseñanza. Tarjeta Nacional Estudiantil vigente los 365 días del año, las 24 horas del día y con tarifa única para todo el país. Proyecto de infraestructura para liceos dañados el 27-F. Mejora en las condiciones

de los liceos técnico-profesionales. Desmunicipalización: piden que todos los establecimientos municipales y particulares subvencionados sean entregados al Estado.

P22: 2011.06.17a.pdf - 22:3 ["Hay un sentimiento de insatis.."] (1:1860-1:2265) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Bien Público] [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

"Hay un sentimiento de insatisfacción común en las personas. Tenemos que apoyar el movimiento, pues esto no había pasado en años", afirmó el estudiante de arte de la UDP, Takuri Tapia, que llegó junto a unos compañeros para participar en la marcha. "Afortunadamente pueden costearme la carrera, pero esa no es la realidad de todos mis compañeros ya que muchos se sacrifican para costear sus estudios", agregó.

P22: 2011.06.17a.pdf - 22:4 [Felipe Gutiérrez, estudiante d..] (1:2266-1:2601) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Bien Público] [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

Felipe Gutiérrez, estudiante de la Universidad Santo Tomás, se sumó a la movilización después de ver la adhesión que el movimiento ha generado en los estudiantes. "No puedo ignorar los problemas de la educación actual. Yo he tenido la suerte de estudiar y quiero que más personas puedan hacerlo, sin importar cuánta plata tienen", afirmó.

P23: 2011.06.27.pdf - 23:1 [Paloma Muñoz, vocera de la Co..] (1:1466-1:1698) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Bien Público] [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

Paloma Muñoz, vocera de la Coordinadora, dijo que las propuestas del Ejecutivo "no satisfacen las exigencias estudiantiles en lo más mínimo", porque el eje de sus demandas son la estatización de la educación y un cambio constitucional.

P24: 2011.06.28.pdf - 24:1 [En el nuevo documento se estab..] (2:1073-2:1386) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Bien Público] [Derecho a la Educación - Derecho Social] [Equidad - Igualdad de Oportunidades]

No memos

En el nuevo documento se establecen como objetivos inmediatos "frenar la reforma privatizadora del gobierno en materia educativa" y "posicionar las demandas transversales: educación gratuita, fin al lucro, democratización, fin al endeudamiento y al autofinanciamiento, y acceso equitativo a la enseñanza superior".

P24: 2011.06.28.pdf - 24:4 [El nuevo petitorio de la Confe..] (2:1761-2:2156) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Bien Público] [Derecho a la Educación - Derecho Social] [equidad- discriminación]

No memos

El nuevo petitorio de la Confech incluye la reestructuración completa del sistema de becas y créditos. La idea es que los beneficios se asignen por deciles de ingreso y no por quintiles, como se hace actualmente; que se incluya el criterio de endeudamiento familiar y la movilidad interregional en la entrega, y que sólo se consideren criterios socioeconómicos, y no académicos, en la asignación.

P24: 2011.06.28.pdf - 24:7 [Adicionalmente, recoge la idea..] (2:2925-2:3246) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Acceso] [Derecho a la Educación - Bien Público] [Derecho a la Educación - Calidad] [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

Adicionalmente, recoge la idea de crear una superintendencia que fiscalice que no haya lucro en toda la educación

superior, que se garantice la libertad de asociación de los estudiantes, una nueva acreditación a cargo de agencias estatales, modificar la Constitución y crear mecanismos de acceso complementarios a la PSU.

P25: 2011.07.05.pdf - 25:4 [En uno de los puntos más exten..] (1:1474-1:1878) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Derecho Social] [Equidad - Igualdad de Oportunidades]

No memos

En uno de los puntos más extensos del documento redactado en la UFRO los dirigentes promueven la creación de universidades "interculturales" repartidas en todo el país, pero de igual forma reclaman en los planes, programas y mallas de educación superior "contenidos educativos indígenas" orientados a la enseñanza de las lenguas originarias. El fin es "desarrollar las necesidades primordiales de los pueblos"

P25: 2011.07.05.pdf - 25:5 [Con ese argumento, prosigue el..] (1:1880-1:2123) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Derecho Social] [Equidad - Igualdad de Oportunidades]

No memos

Con ese argumento, prosigue el texto, "se crearán universidades estatales mapuche de carácter público, asimismo como la creación de un ente de educación técnica estatal". El objetivo: "Garantizar los derechos educativos de los pueblos indígenas".

P25: 2011.07.05.pdf - 25:6 [En relación a las becas, se em..] (1:2124-1:2700) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Bien Público] [Derecho a la Educación - Derecho Social] [Equidad - Igualdad de Oportunidades]

No memos

En relación a las becas, se emplaza a reestructurar el sistema de beca indígena, aumentando su calidad y cobertura de beneficiarios. Los líderes estudiantiles entienden esta exigencia como un "beneficio reparativo" debido -dicen- a la "situación y deuda histórica con el pueblo mapuche". Así, los dirigentes piden que estas becas cubran también posgrado y pasantías, y tengan prácticas aseguradas. Además, la beca de alimentación deberá cubrir totalmente a los estudiantes indígenas. Finalmente, se exige un reconocimiento jurídico de los espacios utilizados por estudiantes mapuche.

P26: 2011.07.09.pdf - 26:1 [epresentantes de todos los zon..] (1:99-1:695) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Bien Público] [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

epresentantes de todos los zonales de la Confederación de Estudiantes de Chile (Confech) rechazaron ayer el paquete de medidas propuestas por el Presidente Sebastián Piñera, por considerar que "no responde a los ejes y desafíos que esperamos para el futuro de nuestro país", pues se trata de un acuerdo "unilateral".

Una de las razones principales del rechazo "es la contraposición de dos visiones distintas: una, que es la del dinero, y la otra, que tiene que ver con cómo fomentar un sistema nacional de educación pública para el desarrollo del país", explicó la presidenta de la FECh, Camila Vallejo.

P27: 2011.07.13.pdf - 27:1 [Entre los puntos planteados po..] (1:1349-1:1630) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Bien Público] [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

Entre los puntos planteados por los estudiantes destacan la educación estatal gratuita, la democratización de las instituciones, el fin al autofinanciamiento de las universidades, crear una oferta técnica estatal, redefinir el sistema de becas y de acreditación y el fin del lucro.

P32: 2011.07.28.pdf - 32:1 [El documento "Bases para un ac.."] (1:2767-1:3085) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Actores] [Derecho a la Educación - Bien Público] [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

El documento "Bases para un acuerdo social por la educación chilena", que los actores de la movilización entregaron ayer al ministro Felipe Bulnes y al Congreso, considera una reforma constitucional para consagrar la educación como un derecho fundamental y un bien público que el Estado se hará responsable de proveer.

P34: 2011.08.03a.pdf - 34:1 [Para Daniela Isla, presidenta ..] (1:1352-1:1627) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Bien Público] [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

Para Daniela Isla, presidenta del Centro de Alumnos del Confederación Suiza, el análisis va más allá. "Nosotros queríamos hablar de cambios constitucionales, mientras que este documento sólo aborda el tema de la desmunicipalización y además lo hace de una forma bastante básica.

P34: 2011.08.03a.pdf - 34:3 [Camilo Ballester, presidente ..] (1:2514-1:2750) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

Camilo Ballester, presidente de la Feusach, expresó que el documento "no cumple con lo que estamos solicitando, ya que sólo hay un punto nuevo que es el de la democratización". Sin embargo, reconoció que "políticamente se está avanzando".

P35: 2011.08.04.pdf - 35:4 [A estas posturas se sumó la Fe..] (2:455-2:778) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

A estas posturas se sumó la Federación de Estudiantes Mapuches, que dice representar a 5 mil estudiantes en el país. Rechazan la propuesta por no incorporar la interculturalidad en todos los niveles de la educación, no crear una universidad mapuche y no reconocer jurídica y políticamente a los hogares universitarios mapuches.

P36: 2011.08.06.pdf - 36:2 [Paralelamente, sostuvieron los..] (1:1256-1:1422) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Actores] [Derecho a la Educación - Bien Público] [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

Paralelamente, sostuvieron los dirigentes, se legitima el lucro y no se avanza en cambios constitucionales que permitan al Estado ser garante y proveedor de educación.

P41: 2011.08.14.pdf - 41:2 [Así, a las 19 horas, la presid..] (1:1276-1:1635) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Bien Público] [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

Así, a las 19 horas, la presidenta de la FECh, Camila Vallejo, salió a explicar el porqué del rechazo. "Necesitamos que haya un pronunciamiento claro (del Ejecutivo), que se diga que se va a avanzar hacia el término del lucro, que se van a democratizar las instituciones, desmunicipalizar sin privatizar y avanzar progresivamente en la educación terciaria", dijo.

P42: 2011.08.17.pdf - 42:1 [Pasadas las 20 horas fue el tu..] (2:396-2:716) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Bien Público] [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

Pasadas las 20 horas fue el turno de los dirigentes de la Confech, liderados por Camila Vallejo y Giorgio Jackson. Invitados por la comisión de Educación del Senado, los estudiantes expusieron su posición respecto del lucro. "No queremos que la educación sea un medio para un negocio", afirmó Jackson, presidente de la FEUC.

P43: 2011.08.18.pdf - 43:2 [La extensión de las ayudas est..] (1:1393-1:1700) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Bien Público] [Derecho a la Educación - Derecho Social] [equidad- discriminación]

No memos

La extensión de las ayudas estudiantiles hasta el 60% más vulnerable fue criticada por el presidente de la Federación de Estudiantes de la U. Arturo Prat, Patricio Arauco, quien afirmó que la clase media está más allá de dicho segmento y que "las becas no son para todos y los créditos sólo endeudan a la gente".

P43: 2011.08.18.pdf - 43:3 [Sobre el tema del lucro, Valle..] (1:1701-1:2079) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Actores] [Derecho a la Educación - Bien Público] [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

Sobre el tema del lucro, Vallejo afirmó que no hay ningún avance para eliminarlo de la enseñanza escolar, en los institutos profesionales y centros técnicos.
"¿Llevamos tres meses movilizados para que el Gobierno haga valer una ley? Esa es una responsabilidad que hace mucho tiempo debió haber sido asumida dentro de los marcos del Estado de Derecho", afirmó la presidenta de la FECh

P46: 2011.08.24.pdf - 46:1 [Además de demandas contenidas ..] (1:521-1:946) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Bien Público] [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

Además de demandas contenidas en otros petitorios -como la reforma constitucional, aportes basales para las universidades tradicionales, desmunicipalización y el término del lucro en todo el sistema educacional-, en la carta la Confech pide al Gobierno eliminar a la banca privada del financiamiento de la educación y terminar con el financiamiento compartido (aportes de los padres) en los colegios que reciben subvención estatal

P51: 2011.08.30.pdf - 51:2 [1.- La Educación garantizada c..] (2:3955-2:4243) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Bien Público] [Derecho a la Educación - Calidad] [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

1.- La

Educación garantizada constitucionalmente como Derecho Social, entendiéndola como plataforma de construcción del conocimiento al servicio del desarrollo social, cultural y económico de nuestro país, donde se apunte a una Educación pública gratuita y de calidad al servicio del país.

P58: 2011.09.05.pdf - 58:1 [En lo que respecta a que la ed..] (1:782-1:1183) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Bien Público] [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

En lo que respecta a que la educación sea garantizada en la Constitución como un derecho

social, "al servicio de desarrollo de nuestro país, donde se apunte a una educación gratuita y de calidad (...)", el documento estudiantil establece que aunque habría acuerdo sobre una reforma constitucional y el establecimiento de la educación como un derecho, el Presidente no se habría referido a la gratuidad.

P58: 2011.09.05.pdf - 58:3 [También lo hizo en los puntos ..] (1:1948-1:2327) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Acceso] [Derecho a la Educación - Calidad] [Derecho a la Educación - Derecho Social]
No memos

También lo hizo en los puntos que tienen relación con "eliminar las trabas legales que prohíben la organización y participación de los distintos estamentos del sistema educativo", "generar nuevas formas de acceso para educación superior" y garantizar que las instituciones educacionales entreguen educación de calidad. En este ítem, aún deben acordar qué se entiende por "calidad"

P58: 2011.09.05.pdf - 58:4 [También habría sintonía en cre..] (1:2331-1:2836) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Acceso] [Derecho a la Educación - Bien Público] [Derecho a la Educación - Derecho Social]
No memos

También habría sintonía en crear una carrera docente que genere una mayor estabilidad laboral, junto con un ambiente escolar "propicio para la enseñanza y el aprendizaje"; una desmunicipalización "efectiva" de la educación básica y secundaria, con un nuevo sistema que dependa finalmente del Ministerio de Educación"; "garantizar derechos educativos y lingüísticos de los pueblos originarios presentes en el convenio 169 OIT y en la ley 19.253" y en generar nuevas formas de acceso a la educación superior.

P66: 2011.09.28.pdf - 66:1 ["Seremos parte de ese espacio ..] (1:1174-1:1650) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Bien Público] [Derecho a la Educación - Calidad] [Derecho a la Educación - Derecho Social]
No memos

"Seremos parte de ese espacio para continuar nuestra lucha constante con la gratuidad de la educación chilena y su democratización, como ejes centrales para construir un sistema público de calidad", decía Jackson. "Queremos dejar claro que el inicio de este diálogo no condiciona nuestra forma de movilización. El regreso a las actividades académicas dependerá de la voluntad que el Gobierno tenga para responder efectivamente a las demandas del movimiento", agregaba Vallejo.

P66: 2011.09.28.pdf - 66:4 [Seremos parte de ese espacio p..] (2:3097-2:3232) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Bien Público] [Derecho a la Educación - Derecho Social]
No memos

Seremos parte de ese espacio para continuar nuestra lucha por la gratuidad de la educación chilena y su democratización". GIORGIO JACKSON

P68: 2011.10.01.pdf - 68:4 [Entre otros argumentos para de..] (1:1458-1:1956) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Acceso] [Derecho a la Educación - Actores] [Derecho a la Educación - Bien Público] [Derecho a la Educación - Derecho Social]
No memos

Entre otros argumentos para demandar educación gratuita, el texto alude al Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales. Se trata de un acuerdo firmado por Chile en 1969, ratificado tres años después y promulgado en 1989.

Un artículo del pacto sostiene que "la enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implementación progresiva de la enseñanza gratuita".

P68: 2011.10.01.pdf - 68:5 [Tras fundamentar el principio ..] (1:2150-1:2446) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Actores] [Derecho a la Educación - Bien Público] [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

Tras fundamentar el principio de la gratuidad, definen cuál es la visión de educación que tienen. Allí plantean que es un "bien común y social" y que es obligación del Estado "garantizar la educación como derecho fundamental, en todos sus niveles, para todas las personas y sin discriminaciones".

P69: 2011.10.02.pdf - 69:1 [Hace cuatro meses, Ancalao no ..] (1:3048-1:3321) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

Hace cuatro meses, Ancalao no conocía a nadie y sus demandas por una educación intercultural, pese a ser históricas, ni siquiera estaban en el petitorio de la Confech. Esta semana, sin embargo, se transformó en uno de los protagonistas. La meta: tener derecho a voz y voto

P69: 2011.10.02.pdf - 69:2 [Durante un mes presentaron su ..] (2:1960-2:2211) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Derecho Social] [Equidad - Igualdad de Oportunidades]

No memos

Durante un mes presentaron su propuesta de educación intercultural, hablaron de la Ley indígena, explicaron el Convenio 169 de la OIT, y propusieron crear una universidad mapuche. El 25 de junio, la Confech votó la incorporación de la Femae a sus filas.

P69: 2011.10.02.pdf - 69:3 [Tras la votación, la demanda d..] (2:2694-2:2908) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Derecho Social] [Equidad - Igualdad de Oportunidades]

No memos

Tras la votación, la demanda de educación intercultural fue incorporada en el petitorio nacional de la Confech, en un acto histórico donde esa exigencia ya no es sólo indígena sino de todo el movimiento estudiantil.

P69: 2011.10.02.pdf - 69:4 [Para Ancalao, Camila Vallejo n..] (2:4585-2:4706) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Actores] [Derecho a la Educación - Derecho Social] [equidad- discriminación]

No memos

Para Ancalao, Camila Vallejo no pone suficiente énfasis en la interculturalidad cuando plantea las demandas del movimiento.

P70: 2011.10.03.pdf - 70:1 [Todos los mayores de 14 años c..] (1:888-1:1700) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Actores] [Derecho a la Educación - Bien Público] [Derecho a la Educación - Calidad] [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

Todos los mayores de 14 años con su cédula de identidad podrán votar en las mesas que se instalarán en escuelas, consultorios y sedes vecinales, además del sitio web www.vo

tociudadano.cl.

El plebiscito incluye cuatro preguntas:

"¿Está usted de acuerdo que exista una educación pública y de calidad en todos los niveles, garantizada por el Estado?"

"¿Está de acuerdo con que las escuelas y liceos sean desmunicipalizados, volviendo a depender del Ministerio de Educación de forma descentralizada, participativa y autónoma?"

"¿Está usted de acuerdo que el lucro con fondos públicos deba ser prohibido en todos los niveles de la educación chilena?"

"¿Está usted de acuerdo con la necesidad de incorporar el plebiscito vinculante, convocado por los ciudadanos, para resolver los problemas fundamentales de carácter nacional?"

P71: 2011.10.04.pdf - 71:2 [El vicepresidente de la FECh F..] (1:2243-1:2569) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Actores] [Derecho a la Educación - Bien Público] [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

El vicepresidente de la FECh Francisco Figueroa dijo que "estamos en medio de dos paradigmas, por el lado del Gobierno el tema de la gratuidad focalizada y la nuestra una universal y progresiva", y agregó: "A esta altura no sabemos con quién negociar, no tenemos claridad sobre quién es el actor que está conduciendo el Gobierno".

P73: 2011.10.06.pdf - 73:1 [La primera en exponer su propu..] (1:581-1:860) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Bien Público] [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

La primera en exponer su propuesta de gratuidad fue la Confech, que reiteró su postulado de que la educación es un derecho, por lo que debe ser gratuita para todos. Además, planteó crear un sistema público y gratuito en todos los niveles, lo que respaldaron profesores y secundarios

P73: 2011.10.06.pdf - 73:2 [Los universitarios tomaron el ..] (1:1552-1:2011) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Bien Público] [Derecho a la Educación - Calidad] [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

Los universitarios tomaron el mismo camino. La presidenta de la FECh, Camila Vallejo, afirmó que "básicamente el Gobierno nos vuelve a presentar el GANE (Gran Acuerdo Nacional por la Educación). No hay disposición real a construir un sistema nacional de educación pública gratuita, de calidad para todos". A su juicio, "bajo estas condiciones es imposible darle continuidad a esta mesa de trabajo". Dicha postura será votada el sábado en una asamblea de la Confech.

P76: 2011.10.14.pdf - 76:1 [Poco antes de abordar el vuelo..] (1:611-1:1113) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Bien Público] [Derecho a la Educación - Calidad] [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

Poco antes de abordar el vuelo 401, Jackson dijo que la razón de la gira es conocer "cómo otros países desarrollados tienen educación pública, gratuita y de calidad para todos, y eso, a diferencia de lo que se cree en Chile, es una condición para alcanzar el desarrollo". El líder de la FEUC agregó que recogerán experiencias "incluso de gobiernos de derecha". Figueroa, en tanto, dijo que "vamos a demostrar que en países desarrollados nuestras demandas hacen sentido, donde lo que pedimos no se cuestiona".

P76: 2011.10.14.pdf - 76:2 [Camila Vallejo, a quien el min..] (1:1114-1:1465) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

Camila Vallejo, a quien el ministro Rodrigo Hinzpeter acusó ayer de actuar "más como líder político que estudiantil", asegurando además que "si se quiere optar por la política hay que ser honesto con los estudiantes", comentó que la idea es "explicar el problema estructural de la educación y denunciar cómo no se están respetando derechos fundamentales".

P77: 2011.10.16.pdf - 77:1 ["No es una lucha de los jóvenes.."] (1:93-1:435) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Bien Público] [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

"No es una lucha de los jóvenes o la sociedad chilena, sino una lucha que tiene que ser mundial y trascender los límites fronterizos", afirmaba ayer bajo un sol radiante la presidenta de la FECh, Camila Vallejo, mientras decenas de personas desplegaban una enorme bandera chilena, que consignaba la demanda de "Educación libre, digna y gratuita".

P79: 2011.10.30.pdf - 79:2 [Silva dice compartir el diagnóstico..] (1:2442-1:3135) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Actores] [Derecho a la Educación - Bien Público] [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

Silva dice compartir el diagnóstico de la Confech sobre el estado de la educación en Chile. Y un acalorado Titelman le replica: "El MG dice compartir el diagnóstico, pero la verdad es que no lo comparte. Siempre se ha opuesto a las discusiones que se han dado en la universidad, y ha apoyado las propuestas de Gobierno. Incluso se opusieron a la primera marcha, que sólo era para llamar la atención sobre el tema". Ante el inesperado emplazamiento, Silva contraataca: "Creo que Noam refleja la actitud que ha tenido nuestra federación este año: una arrogancia que divide. Compartimos que la educación es un derecho del que el Estado debe ser garante, pero no por eso proveedor. Son temas discutibles".

P83: 2011.12.11b.pdf - 83:1 ["Los que votaron por nosotros .."] (2:1301-2:1761) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

"Los que votaron por nosotros son estudiantes, pero antes que eso son ciudadanos en una sociedad democrática, y por tanto tienen una responsabilidad que va más allá de pertenecer a una institución. Queremos un sistema de educación distinto, porque consideramos que es justo. Eso es hacer política, cuando uno deja de preocuparse de su interés particular y empieza a preocuparse de proyectos colectivos. Es precisamente lo que ha dado tanta fuerza a este movimiento".

P83: 2011.12.11b.pdf - 83:2 [Consideran que aún es pronto p..] (3:515-3:919) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

Consideran que aún es pronto para opinar el uno sobre el otro, pero creen que se van a llevar bien. Tienen posturas similares, por ejemplo, en su descontento con los actuales partidos políticos, o en la idea de que el próximo año, el movimiento debe extenderse a otros sectores de la sociedad, y considerar a las universidades privadas, a los centros de formación técnica y a los institutos profesionales.

P85: 2011.12.25.pdf - 85:1 [Los mandamases de la Confech v..] (1:2197-1:2901) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Actores] [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

Los mandamases de la Confech ven con interés el ingreso de los alumnos provenientes de las universidades privadas, ya que los superan en más de 52 mil pupilos. Según las cifras 2011, la cantidad de estudiantes de las universidades del CRUCH alcanzan a 275.047 alumnos, un 27,8% del total de estudiantes de educación superior del país (989.034). Si ingresan los estudiantes de las universidades privadas, los cuales son 327.445 alumnos, la Confech reuniría un 60,9% del estudiantado. Los llamados a unirse han sido respaldados por el nuevo presidente de la Federación de la Universidad Católica (FEUC), Noam Titelman, y el dirigente de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile (FECh), Gabriel Boric

P88: 2014.03.30.pdf - 88:1 [Entre los temas por abordar, m..] (1:2490-1:2748) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Bien Público] [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

Entre los temas por abordar, mencionan el financiamiento estudiantil, el fin del lucro y los cambios al gobierno de las universidades. Además, exigieron el retiro del proyecto que establece una nueva carrera docente inicial, presentado por el gobierno anterior.

P89: 2014.04.06.pdf - 89:1 [Takuri Tapia (FEUSACH): -¿Mere..] (3:842-3:1320) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Bien Público] [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

Takuri Tapia (FEUSACH):

-¿Merecemos los estudiantes y funcionarios elegir a las autoridades unipersonales y colegiadas de las Universidades privadas y estatales?

-¿Cómo abordará la investigación a las Ues privadas para desenmascarar a los que han lucrado, siendo que en algunas como la U. de las Américas, por ejemplo, hay miembros de su coalición política?

-¿Está dispuesto a frenar el proyecto de Ley de Carrera Docente, para discutirlo primero con los actores involucrados?

P89: 2014.04.06.pdf - 89:2 [Sebastián Aylwin (FECH): -Es f..] (3:1323-3:1969) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Actores] [Derecho a la Educación - Bien Público] [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

Sebastián Aylwin (FECH):

-Es fundamental no parlamentarizar la discusión, ¿está dispuesto a aplazar el ingreso de proyectos de ley al Parlamento para una discusión verdaderamente democrática e inclusiva de todos los actores?

-Entendiendo la educación como un derecho, ¿está dispuesto a impulsar un financiamiento hacia la oferta y eliminar la lógica de "precio" del sistema educacional? Subsidiar la demanda significaría mantener el actual mercado educativo pero pagado por el Estado en vez de las familias, permaneciendo la educación pública estatal en un rol subsidiario y una lógica que obliga a las universidades a competir por estudiantes.

P90: 2014.04.08.pdf - 90:1 [Con esas palabras, el vocero d..] (1:261-1:908) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Acceso] [Derecho a la Educación - Bien Público] [Derecho a la Educación - Calidad] [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

Con esas palabras, el vocero de la

Coordinadora Nacional de Estudiantes Secundarios (Cones), Ricardo Paredes, se refirió a la reunión de dos horas que sostuvieron ayer con el ministro de Educación, Nicolás Eyzaguirre.

Paredes explicó que la cita fue fundamentalmente para plantear posiciones. De parte de la Cones, pusieron énfasis en los cinco puntos que les resultan prioritarios: el fin del copago, la desmunicipalización, la democratización de todos los espacios, que la tarjeta nacional estudiantil sea gratuita y se pueda usar los 365 días del año y que se modifiquen tanto el sistema de evaluación nacional como la admisión a la educación superior.

P91: 2014.04.11.pdf - 91:3 [Otro de los puntos donde hay d..] (1:2205-1:2539) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Actores] [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

Otro de los puntos donde hay diferencias es en la denominada democratización o participación de las comunidades en el gobierno de los planteles -uno de los puntos centrales del petitorio de la Confech-, ya que no está considerado en el programa de gobierno y que, si bien es relevante para el Ejecutivo, no hay una propuesta específica

P92: 2014.04.13.pdf - 92:1 [La dirigente aludió principalm..] (1:552-1:1065) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Acceso] [Derecho a la Educación - Actores] [Derecho a la Educación - Bien Público] [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

La dirigente aludió principalmente a los tópicos relacionados con la educación técnica, la democracia al interior de los planteles educacionales y los problemas de acceso que viven algunos estudiantes.

"Tampoco concordamos en la postura del Gobierno frente al lucro y por lo mismo se hace necesario que en el proceso de desarrollo de la reforma todas las visiones sean escuchadas", agregó Aburman en representación de la mesa directiva de la Confech que ayer sesionó en el campus Santiago de la Universidad de Valparaíso

P93: 2014.04.13b.pdf - 93:1 [El tema de la democratización ..] (1:3154-1:3803) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Actores] [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

El tema de la democratización universitaria -es decir, que la comunidad universitaria pueda incidir en las decisiones de gobierno de las casas de estudio- es uno de los puntos indispensables de la reforma para los estudiantes. El cuestionamiento fue que si el Gobierno apostaba al fortalecimiento de las universidades, cómo no se consideraba en el programa algo que significaba "recuperarlas para la sociedad". El ministro, si bien contestó la pregunta, fue la subsecretaria Valentina Quiroga quien aclaró que debido a que este tema involucraba "un debate más profundo de la ciudadanía y los actores sociales" decidieron no incluirlo en el programa.

P93: 2014.04.13b.pdf - 93:2 [Los dirigentes presentaron el ..] (2:1-2:453) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Actores] [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

Los dirigentes presentaron el caso de dos universidades -la Usach y la U. de Valparaíso- que habían modificado sus estatutos democráticamente con toda la comunidad. Se le preguntó a Eyzaguirre si se estaba dispuesto a avanzar en ese punto. La respuesta fue positiva, anunciando que se iban a derogar los decretos con fuerza ley que no permiten la triestamentalidad (la intervención de los estudiantes, académicos y funcionarios en el gobierno universitario)

P93: 2014.04.13b.pdf - 93:6 [No al control de la oferta aca..] (2:1994-2:2091) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Actores] [Derecho a la Educación - Bien Público] [Derecho a la Educación - Derecho Social]
No memos

No al control de la oferta académica por parte del Gobierno y fin al lucro en "todas sus facetas"

P93: 2014.04.13b.pdf - 93:8 [Lo anterior está conectado con..] (2:2749-2:3154) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Actores] [Derecho a la Educación - Derecho Social]
No memos

Lo anterior está conectado con la discusión sobre el control del Estado a la oferta académica universitaria. Este tema surgió a propósito de un comentario del ministro Eyzaguirre, quien les habría planteado que ellos no querían hacer una regulación directa por parte del Estado. Los miembros de la Confech se manifestaron de acuerdo con esta visión, ya que la medida podría afectar la autonomía universitaria.

P95: 2014.05.04.pdf - 95:1 [Está en contra de la posible i..] (1:2631-1:3310) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Actores] [Derecho a la Educación - Derecho Social] [equidad- discriminación] [Equidad - Igualdad de Oportunidades]
No memos

Está en contra de la posible intervención de universidades privadas para "rescatarlas". Ella argumenta que todo debería recaer en una mayor fiscalización y que el Estado "vea que se entregue lo mínimo". También, es partidaria de que se elimine la distinción entre universidades estatales y tradicionales o privadas con rol público, como lo es la UDP. Es por eso que espera "no hacer una diferencia entre nosotros como universidades privadas, sino que decir `acá somos todos estudiantes, tenemos los mismos derechos y no necesitamos más discriminación entre universidades ". Su idea es poder juntarse con estas universidades y generar un frente común para defender sus intereses.

P95: 2014.05.04.pdf - 95:2 ["Dentro de la educación superi..] (2:2-2:578) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Bien Público] [Derecho a la Educación - Derecho Social] [equidad-compensación]
No memos

"Dentro de la educación superior y técnica, creo que no puede existir el lucro. En la educación escolar tampoco, pero mientras haya justas retribuciones, no hay ningún problema. También las ganancias de estos colegios se tienen que reinvertir para mejorar la educación en ese colegio". Y Jadue agrega que para fiscalizarlo se debe crear un sistema que sea "justo, sin meterse en la administración" de las instituciones, pues el ministerio actualmente no tiene atribuciones para realizarlo. ¿Gratuidad? No para todos, sino que "priorizando los recursos en la gente que no puede pagar"

P96: 2014.05.09.pdf - 96:2 ["Con un nuevo Gobierno, con un..] (1:1141-1:1496) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Derecho Social]
No memos

"Con un nuevo Gobierno, con un nuevo escenario, donde se toman y cooptan las consignas del movimiento social, no hay garantías y no hay señales de avances. Frente a eso, lo único que podemos hacer es salir a las calles nuevamente y decir que la educación tiene que ser un derecho social, que esté garantizado", señaló Melissa Sepúlveda, presidenta de la FECh.

P100: 2014.06.05.pdf - 100:2 [Pero, si bien ya está definida..] (1:1081-1:1382) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Bien Público] [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

Pero, si bien ya está definida la frase del lienzo que encabezará la movilización ("A recuperar la educación pública para todos"), aún no está definido su recorrido, ya que recién ayer los estudiantes ingresaron a la Intendencia la solicitud de caminar por la Alameda, desde Plaza Italia hasta Los Héroes.

P107: 2014.06.15b.pdf - 107:1 [Según la presidenta del centro..] (1:313-1:624) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Actores] [Derecho a la Educación - Calidad] [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

Según la presidenta del centro de estudiantes, Moyra Allende, sostienen "demandas internas y externas" para levantar la movilización. Entre las primeras, se cuentan problemas "en la infraestructura, la administración y los reglamentos", referentes a la participación de la comunidad educativa en el establecimiento.

P111: 2014.07.21.pdf - 111:1 [Naschla Aburman, presidenta de..] (1:606-1:892) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Bien Público] [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

Naschla Aburman, presidenta de la Federación de Estudiantes de la Universidad Católica (FEUC) dijo que "los derechos no tienen fecha de vencimiento y la propuesta está descontextualizada. Podría tener sentido en un tipo de planificación de carrera que no es la que tenemos en nuestro país".

P111: 2014.07.21.pdf - 111:3 [En tanto, Takuri Tapia, presid..] (1:1421-1:1690) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Bien Público] [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

En tanto, Takuri Tapia, presidente de la Federación de Estudiantes de la U. de Santiago (Feusach), afirmó que los dichos del ministro Eyzaguirre "no centran el debate donde se debe centrar: que la educación sea un derecho, solo se busca en un ámbito netamente financiero".

P122: 2014.09.07.pdf - 122:2 [5] Desacuerdos Qué se entiende..] (2:3528-2:3803) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Actores] [Derecho a la Educación - Bien Público] [Derecho a la Educación - Calidad] [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

5) Desacuerdos

Qué se entiende por calidad, cómo asegurar la educación como un derecho social, el rol del Estado en la educación superior y si es legítimo permitir el lucro en los colegios, son algunos de los "nudos críticos" o temas en los que no se logró llegar a acuerdo.

P122: 2014.09.07.pdf - 122:4 [Otro tema en el que tampoco se..] (2:4171-2:4398) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Calidad] [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

Otro tema en el que tampoco se aunaron posiciones fue en la reincorporación de la educación cívica como asignatura única obligatoria, además del tipo de institución que debe acreditar a un establecimiento de educación superior.

P126: 2014.09.14.pdf - 126:1 [Revuelo en redes sociales caus..] (1:106-1:381) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

Revuelo en redes sociales causó hace unas semanas el video en que la pequeña dirigente estudiantil de la Escuela Escuadrón de Coronel, Catalina Campos, denunció la pérdida de clases debido a la inundación de su colegio, motivo por el cual fue invitada a un estelar de televisión

P133: 2011.06.22.pdf - 133:3 [Democratización • Derogación d..] (2:928-2:1203) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

Democratización

- Derogación de las normas que excluyen del gobierno de las instituciones la participación con derecho a voto de los alumnos y trabajadores.
- Asegurar las libertades de expresión, cátedra y asociación a alumnos, docentes y trabajadores en todas las instituciones.

P134: 2011.07.06.pdf - 134:2 [GIORGIO JACKSON Presidente de ..] (2:3627-2:3963) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Bien Público] [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

GIORGIO JACKSON Presidente de la FEUC

"Los anuncios son insuficientes y, en el caso del lucro, hay un retroceso, porque se valida sin argumentos técnicos", afirmó Giorgio Jackson. Agregó que insistirán en que las entidades que lucran no reciban recursos públicos y lamentó que el Presidente no hablara de la participación estudiantil.

P135: 2011.08.04b.pdf - 135:1 [Reforma constitucional Consagr..] (2:87-2:323) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Actores] [Derecho a la Educación - Bien Público] [Derecho a la Educación - Calidad] [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

P135: 2011.08.04b.pdf - 135:8 [Democratización Derogación de ..] (5:1238-5:1423) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Actores] [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

P135: 2011.08.04b.pdf - 135:10 [Democratización Reformulación ..] (3:1787-3:1925) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Actores] [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

P136: 2011.06.24a.pdf - 136:2 [Pase escolar durante todo el a..] (2:217-2:373) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Derecho Social] [Equidad - Igualdad de Oportunidades]

No memos

Pase escolar durante

todo el año

Los estudiantes secundarios exigen

la extensión de los beneficios

tarifarios de la TNE las 24 horas y

los 365 días del año

P137: CONSTITUCION_CAPITULOIII_FINAL.pdf - 137:1 [La educación tiene por objeto ..] (4:1091-4:1204) (Super)

Codes: [Derecho a la Educación - Derecho Social]

No memos

La educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida. Nº 5 D.O.

2. Matrices de Análisis Crítico del Discurso:

a. Mensajes Presidenciales

Título Documento: Mensaje Presidencial Ley N°20.370 Establece la Ley General de Educación		
Fecha publicación:09-04-2007	Tipo Documento: Mensaje de la Presidenta de la República	Sección Historia de la Ley N°20.370
1. PLANO SIGNIFICADOS/TEXTO. NIVEL TEMÁTICO		
1.1 NIVEL SIGNIFICADOS GLOBALES:		
<p>El Mensaje Presidencial presenta un conjunto de iniciativas para modificar la institucionalidad y normativa vigente hasta esa fecha en materia de educación, con el fin de dar respuesta a la demanda social por educación de calidad con equidad.</p>		
1.2 NIVEL SIGNIFICADO LOCALES		
1.2.1 De carácter explícito o directo		
<ul style="list-style-type: none"> • <i>“La educación, al potenciar el desarrollo de las personas, cumple múltiples funciones sociales que la convierten en un bien público, ya que contribuye al desarrollo del país, otorga y transmite un sentido de memoria colectiva e identidad nacional, fortalece la convivencia y el régimen democrático y favorece la redistribución de oportunidades en la sociedad”</i> <p>Otorga a la educación un rol preponderante, junto con atribuirle el carácter de bien público por el aporte que esta supone para el desarrollo del país. Otro punto relevante es la relación que exhibe entre el proceso educativo y la redistribución de oportunidades en la sociedad, dando cuenta de las opciones que esta entrega para la movilidad social.</p> <p>De esta manera, potencia principios y valores que deben regir al sistema educativo, como una sociedad más equitativa y democrática, los que van en directa relación con el marco constitucional de Derecho a la Educación y Libertad de Enseñanza.</p>		
<ul style="list-style-type: none"> • <i>“El Estado deberá velar para que el acceso y ejercicio de estos derechos sea en igualdad de oportunidades para todos los alumnos, por lo que deberá establecer medidas de discriminación positiva o compensatorias que reduzcan las desigualdades derivadas de circunstancias económicas, sociales, territoriales, étnicas o de algún tipo de discapacidad, entre otras”</i> <p>La utilización del léxico discriminación positiva o compensatoria en el contexto del sistema educativo, junto con reconocer la desigualdad existente, deja en evidencia la necesidad de generar estrategias diferenciadas para que ciertos sectores de la población accedan al sistema educativo.</p>		
<ul style="list-style-type: none"> • <i>“Por eso, el primer requisito para elevar la calidad del conjunto de la educación nacional es resolver el</i> 		

grave problema de falta de equidad, de discriminaciones arbitrarias y de segmentación que se vivencian al interior del sistema educativo”

Se reconocen falencias en el sistema educativo actual, principalmente en relación a la proyección de las desigualdades sociales en el sistema educativo y al trato diferenciado que el sistema entrega a los estudiantes. De esta manera, deja en evidencia que el acceso a una educación de calidad y al capital cultural, se encuentran condicionadas al origen socioeconómico de los estudiantes.

1.2.2 De carácter implícito o indirecto

- ***“Existe un amplio acuerdo en que la educación en nuestro país está caminando desde una etapa en la que el acceso a las oportunidades educativas y la cobertura de las instituciones era el principal requerimiento, a otra en que la calidad de los aprendizajes y su distribución social son una exigencia capital.”***

Plantea como contexto de la propuesta de reforma institucional y normativa, el avance coherente y natural en el que el acceso a la educación deja de ser el objetivo principal perseguido para potenciar la calidad de la educación. Sin embargo, releva a un nivel similar la necesidad de considerar la distribución social de la calidad, situación que naturaliza la segmentación del sistema.

Así mismo, da por sentado que la cobertura educativa o acceso a educación está resuelta, manteniendo la segmentación del sistema. No se cuestiona el financiamiento de la educación, por tanto la gratuidad no se encuentra presente en el texto.

- ***“La demanda por una educación de calidad es una exigencia de mayor democracia y participación. Se inscribe en la tendencia de ampliar la ciudadanía y de construcción de sociedades más inclusivas”***

Da cuenta del contexto social en que se presenta el proyecto de ley, como respuesta a las demandas estudiantiles por calidad y mayor participación, aunque lo menciona únicamente como insatisfacción general. Este planteamiento se constituye como una aproximación al derecho a la educación entendido como un derecho social, en el que los actores involucrados participan de forma activa.

- ***“El proyecto se entronca con esta tradición republicana concibiendo a los sostenedores como cooperadores de la función pública, y por ende, alejadas de toda pretensión de lucro”***

Entrega un reconocimiento a los sostenedores de establecimientos educacionales privados, descartando las posibilidades de acabar con un sistema mixto de educación. Sin embargo, condiciona su permanencia en el sistema a la imposibilidad de lucrar, destacando su función como bien público.

Implícitamente no muestra cambios estructurales concretos en concordancia con el marco constitucional vigente que consagra el derecho a la educación y la libertad de enseñanza en un mismo nivel. Por tanto, es un mejoramiento del sistema sin una ruptura con el modelo existente.

2. ESTRUCTURAS PROPOSICIONALES

2.1 ACTORES

2.1.1 Qué actores aparecen

Estado, Padres, apoderados, alumnos, profesionales de la educación, asistentes de la educación, sostenedores públicos y privados, comunidad educativa. Centros de alumnos, Centros de Padres, Consejos de Profesores, Consejo escolar.

2.1.2 Cómo los define: Agentes, Pacientes o beneficiarios de una acción

Presenta a los padres como agentes de la acción de educar a los hijos, con un rol preferente en el ejercicio del derecho y el deber asociado. Los hijos los considera como pacientes o beneficiarios de la acción.

También con un rol de agente, presenta a padres y apoderados como los actores que deben, junto al Estado, controlar la calidad de la educación, a través del acceso a información relevante.

El Estado se plantea como agente secundario en relación al deber de velar por el cumplimiento del derecho a la educación en igualdad de oportunidades, promover la educación gratuita y obligatoria en los niveles de enseñanza parvularia, básica y media y propender a asegurar la calidad de la educación. Se presenta como agente activo y con responsabilidad en asegurar el acceso a toda la población, sin embargo siempre lo hace desde un rol, de regulador.

En lo relacionado con los establecimientos educacionales de propiedad del Estado, la norma establece el deber del Estado de proveer educación gratuita y de calidad, *“fundada en un proyecto educativo público, laico (...) que promueva la inclusión social y la equidad”*.

Otorga un rol preponderante, también a la comunidad educativa como un agente activo en la obtención de una educación de calidad.

2.1.3 Distancia Social Inherente: “Ellos – Nosotros”

El Mensaje presenta a la comunidad educativa en su conjunto como ellos, nominando a los distintos actores que la componen bajo la misma relación.

Sin embargo, cuando se efectúan menciones relacionadas con el contexto o el paradigma que sigue el sistema educativo desde el ejecutivo utilizan el nosotros para reconocer las falencias del sistema y los logros de cobertura obtenidos. De igual manera, se muestra como receptivos de las demandas aunque estableciendo ellos mismos los límites de las reformas.

2.2. Topoi

Al señalar que la educación cumple múltiples funciones sociales que contribuyen al desarrollo del país, se está haciendo referencia a un lugar común indiscutible.

3. PLANO FORMAL/TEXTO CONTEXTO

3.1 Estructuras formales sutiles

- Observa la educación desde una mirada instrumental, al asignarle un rol preponderante en la orientación de aprendizajes valóricos y morales para la cohesión social.
- Otro punto relevante es la relación que exhibe entre el proceso educativo y la redistribución de oportunidades en la sociedad, dando cuenta de las opciones que esta entrega para la movilidad social. No obstante, centra la propuesta en valores reduccionistas al señalar que se requiere redistribuir las oportunidades sin proponerse eliminar la desigualdad en el sistema educativo.
- Al presentar la necesidad de que el Estado deba desarrollar estrategias de compensación o discriminación

positiva para los educandos más vulnerables, junto con naturalizar la segmentación, deja al arbitrio y disponibilidad de recursos que el Estado pueda destinar para dicha tarea.

- Cuando se refiere a las desigualdades, sitúa en un mismo nivel las circunstancias económicas y sociales con las étnicas y de discapacidad, lo que da cuenta de la presentación de un otro carente, que requiere ser integrado al sistema.
- El documento centra la reflexión en un cambio en el paradigma que orienta la educación, entregando un sentido de evolución que avanza desde una fase inicial de cobertura y acceso a otra orientada a la calidad de la educación. Lo anterior, intenta dar sentido a las reformas legales e institucionales, impulsadas principalmente por las demandas del movimiento estudiantil, situación que es reconocida explícitamente en el mensaje como una demanda social.
- Da por lograda la cobertura del sistema educacional y plantea un avance hacia la calidad y equidad, sin embargo, sostiene el marco constitucional de derecho a la educación y libertad de enseñanza, sin cuestionar esta última, dando a entender la continuidad del sistema mixto (privado-público) de educación, bajo un modelo de mercado con una mayor regulación. A esta ausencia de cuestionamiento del financiamiento de la educación y la gratuidad, se suma una nula referencia a la educación como derecho social en igualdad para todos.

3.2 Nivel Contextual

El mensaje presidencial se realiza en marzo de 2007, luego de que durante el año 2006 se realizara una serie de manifestaciones estudiantiles en lo que se denominó en la prensa como “Revolución de los pingüinos”, debido a la alta participación de estudiantes secundarios y los colores del uniforme por ellos utilizados. Las demandas del movimiento se centraron principalmente en la derogación de la ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE), poner término a la educación dependiente de los municipios, participación de los estudiantes en los gobiernos universitarios apuntando hacia la triestamentalidad, entre otros.

Este corresponde al primer gobierno socialista, liderado por una mujer, del que podría haberse esperado una mayor apertura a un sistema con mayores garantías sociales.

Título Documento: Mensaje Presidencial que introduce el proyecto de ley de la norma N°20.529 que crea el sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización.

Epígrafe:

Fecha publicación: 23/05/2007

Tipo Documento: Mensaje
Presidencial

Sección:

1. PLANO SIGNIFICADOS/TEXTO. NIVEL TEMÁTICO

1.3 NIVEL SIGNIFICADOS GLOBALES:

El mensaje de la Ley N°20.529 aborda la creación de una institucionalidad destinada a asegurar la calidad en la educación en sus niveles pre escolar, escolar y secundario. Para ello se realiza un reconocimiento de las demandas sociales por una educación de calidad, se establecen los nuevos desafíos, así como los criterios de evaluación de la calidad tanto de los establecimientos educacionales como de los distintos actores involucrados

en el proceso de formación. Así mismo, se señalan las funciones de las nuevas entidades y se definen sus atribuciones para la fiscalización y sanción.

1.4 NIVEL SIGNIFICADO LOCALES

1.2.1 De carácter explícito o directo

- ***La necesidad de mejorar la calidad de la educación de manera que ésta constituya eficientemente un instrumento para el desarrollo de cada una de las personas que conforman la comunidad nacional es uno de los temas de mayor consenso en nuestro país.***

Se aborda la demanda nacional por una educación de calidad, entendiendo a esta como el acceso a un derecho cuyo fin es entregar las herramientas para el desarrollo de las personas que conforman la comunidad nacional. Se destaca su alcance, considerando que debe estar a disposición de todos y todas.

- ***Dicha problemática, recogida por los más diversos sectores de nuestra sociedad, ha sido también recogida por el Gobierno, el que ha visto en los temas planteados por el movimiento estudiantil del año recién pasado una oportunidad real de avanzar en acuerdos efectivos para lograr no sólo una educación de calidad sino que también equitativa.***

Se presenta al gobierno como una entidad que escucha las demandas, que reacciona y propone soluciones. Se reconoce el aporte de los actores sociales, específicamente del movimiento estudiantil, en la visibilización de los problemas del sistema educacional, destacando las exigencias de mayor calidad y equidad.

- ***Así, dentro de las medidas adoptadas, en junio del año 2006, se envió a la H. Cámara de Diputados un proyecto de reforma constitucional dirigida a equilibrar el derecho a la educación con la libertad de enseñanza y a asegurar el derecho a una educación de calidad, reforma que aparece del todo necesaria para el profundo cambio que sobre la materia la sociedad chilena requiere y ha demandado.***

Al declarar la necesidad de realizar reformas educacionales para equilibrar el derecho a la educación con la libertad de enseñanza se está reconociendo la existencia de un desajuste entre ambas garantías. La demanda por el derecho a una educación de calidad proviene de ese desequilibrio de derechos, donde la libertad de enseñanza ha conducido a un crecimiento descontrolado de oferta educativa sin asegurar que la educación impartida permite a los educandos ejercer su derecho a educación en igualdad de oportunidades.

Una responsabilidad primordial del Estado es honrar la confianza que las familias depositan en las escuelas y liceos donde estudian sus hijos. Para ello, es necesario establecer mecanismos de aseguramiento que protejan el derecho de los ciudadanos a recibir una educación de calidad

Se destaca el rol del Estado de velar por una educación de calidad, para el que se busca crear mecanismos que permitan asegurar un estándar de calidad en la formación de los estudiantes.

- ***Este Gobierno considera que la creación de un sistema de aseguramiento de la calidad educativa contribuirá al mejoramiento de ésta, ya que otorgará transparencia y permitirá rendición de cuentas por los resultados. Ello es necesario dado que el sistema chileno constituye “Un sistema de provisión mixta y con financiamiento público (que) exige un conjunto de acciones que permitan verificar de forma periódica los procesos y logros del sistema educacional, para que la comunidad en su conjunto, y en especial las familias, puedan escoger la mejor educación posible para sus hijos.” (p 101, Informe final Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación).***

Se reconoce que el sistema educacional basado en un modelo de provisión mixta y con financiamiento público, no ha

sido capaz de asegurar por sí solo formación de calidad para toda la oferta existente, siendo insuficiente el aporte del Estado como organismo encargado de velar por el acceso al derecho a educación en igualdad de oportunidades. Lo anterior, demanda un rol activo del Estado, pero en cuya propuesta de reforma se sigue manteniendo como un ente fiscalizador, que no cuestiona la provisión mixta, solo la regula.

- ***No existe en la actualidad un sistema claro, explícito y transparente de responsabilización de los establecimientos respecto de su propio desempeño. El diseño del sistema impide que se establezcan medidas correctivas para los establecimientos con un mal rendimiento permanente, y los incentivos que existen parecen no ser suficientes ni estar correctamente orientados como para provocar una mejora en los desempeños de los distintos actores.***

Se hace referencia a la falta de fiscalización del sistema y el impacto que ésta ha tenido para su mal funcionamiento. Las escasas consecuencias a las que se veían enfrentados los sostenedores que incumplían con la normativa y los estándares mínimos, así como la falta de incentivos para mejorar su rendimiento, han generado un escenario poco transparente, que hasta la fecha de publicación del mensaje, carecía de supervisión. Lo antes señalado, da cuenta de la crisis del sistema y la necesidad de efectuar reformas profundas que cuestionen el modelo educativo y su suficiencia para el ejercicio del derecho a educación de calidad.

- ***[La nueva institución pública y autónoma deberá] En general, velar por el derecho a la educación, prestando asesoría legal a los padres y familias que sientan que ese derecho ha sido vulnerado de cualquier modo.”(p 105, Informe final Consejo Asesor para la Calidad de la Educación).***

Se establece como deber para la nueva institucionalidad, la provisión de herramientas para que padres y apoderados puedan reclamar la vulneración del derecho a educación de sus hijos, considerándolo como parte necesaria del real ejercicio de dicha garantía constitucional.

1.2.2 De carácter implícito o indirecto

Una profunda reforma al sistema educacional requiere no sólo aumentar los recursos destinados a estos efectos, sino que contar con un marco regulatorio que permita los mejoramientos necesarios y, en especial, situar el objetivo de la calidad en el centro del sistema. Tales reformas deben considerar la elevación al carácter de constitucional del derecho a una educación de calidad, la modernización del marco institucional actual, de modo de garantizar un sistema que en su conjunto vele por que dicho derecho llegue a todos y, asimismo, una administración eficiente, responsable y transparente de los recursos destinados a ese fin.

Se busca elevar la calidad de la educación a una garantía constitucional, en el que la institucionalidad y la administración de dicha provisión sea eficiente y acorde con las exigencias que este derecho requiere. Una reforma que consagre la calidad como parte del derecho a educación apunta hacia una declaración de principios en el que se busca responder a las demandas de los actores sociales y realizar un giro hacia la generación de un sistema igualitario. Sin embargo, este cambio implica un rol del Estado como proveedor y administrador, sobre el cual no se hace referencia en el párrafo.

- ***En esta línea, no es posible dejar de mencionar el proyecto en actual trámite que establece una subvención preferencial, destinada, por un lado, a incrementar los recursos a disposición de los establecimientos que atienden estudiantes de condiciones vulnerables y, por el otro, a estimular en ellos una gestión escolar que eleve sus logros de aprendizaje.***

Al considerar la subvención preferencial, se mantiene el sistema de provisión mixta que entrega un trato diferenciado en función de los recursos que cada estudiante posee, debiendo implementar medidas compensatorias, que prolongan las desigualdades en el trato que el sistema entrega a los estudiantes. Se naturaliza el acceso desigual

condicionado por los recursos, permitiendo que las brechas se mantengan, en contraposición a la declaración inicial de garantizar el derecho a educación de calidad en la Constitución.

- ***La experiencia de las políticas educativas de las últimas décadas muestra que el mercado y la competencia por sí solas no bastan para asegurar la calidad. Por ello, es fundamental enfrentar las fallas derivadas de esos factores. Las soluciones no pasan por ignorar la provisión por instituciones diversas del servicio educacional, sino por regular la prestación de dicho servicio, mejorando su funcionamiento; generando indicadores de calidad; transparentando los resultados y el uso de los recursos; creando los incentivos adecuados; y tomando medidas, por más estrictas que parezcan, cuando los oferentes no entregan un servicio de calidad.***

Se declara nuevamente la mantención de la provisión mixta con financiamiento del Estado, sin considerar reformas profundas al sistema, solo se regula con mayor fuerza la oferta educativa, que ha experimentado un crecimiento descontrolado con escasa supervisión. Se vuelve a poner la libertad de enseñanza por sobre la libertad de educación.

2. ESTRUCTURAS PROPOSICIONALES

2.1 ACTORES

2.1.1 Qué actores aparecen

El Estado, Padres, apoderados, alumnos, Educadores, sostenedores públicos y privados, Superintendencia y Consejo asesor presidencial, comité de ministros.

2.1.2 Cómo los define:

Pone en un rol activo al ministerio de educación, superintendencia y a las distintas instituciones involucradas en la fiscalización y sanción. Además entrega herramientas para que la comunidad educativa -apoderados, docentes y estudiantes- puedan acceder a un sistema de información educativa para el ejercicio de sus derechos. En cuanto a los sostenedores, los presenta en un rol pasivo como agentes que deben adaptarse a los cambios y proveer de educación en base a la normativa que los regula.

2.1.3 Distancia Social Inherente

Nosotros el Estado realizamos reformas, fiscalizamos y regulamos el mercado educativo, velaos por el derecho a la educación y la libertad de enseñanza. Ellos los sostenedores deben proporcionar educación de calidad bajo las nuevas normas establecidas.

2.2. Topoi o lugares comunes

- ***Hoy, calidad, equidad y eficiencia presentan nuevos y diferentes desafíos. Sólo porque hay avances en cada uno de estos ámbitos nos preguntamos por nuevas tareas en cada uno de ellos. Los avances logrados son la base para plantearnos retos de mayor envergadura. Las nuevas demandas son consecuencia natural del incremento de las expectativas propias de los países que avanzan hacia el desarrollo***

Sostiene la reforma a la educación y la demanda por calidad como una demanda natural, que surge luego de haber superado el acceso a educación como primera necesidad. Da por resuelta la demanda por acceso y orienta los cambios como un paso lógico, planificado previamente y como resultado de un país en desarrollo, restando importancia al malestar de los actores ciudadanos y a la desigualdad que el sistema mantiene.

3. PLANO FORMAL/TEXTO CONTEXTO

3.1 Estructuras formales sutiles

- Mantiene el sistema de provisión mixta con aportes del Estado, prevaleciendo la libertad de enseñanza por sobre el derecho a la educación.
- Considera un sistema que requiere de medidas compensatorias para garantizar el acceso igualitario al derecho a educación, abordando la equidad en el sistema desde esta perspectiva.
- En la redacción del mensaje se consideran como fundamentos las exigencias de los actores sociales, se

reconocen falencias en la fiscalización y se proponen medidas correctivas para regular de mejor manera el mercado educativo.

- Se plantea en la declaración de principios la incorporación de la calidad en el derecho constitucional a educación, sin embargo no se consideran reformas profundas que apunten a un trato igualitario de alumnos y apoderados en el acceso a esta garantía.

3.2 Nivel Contextual

EL Mensaje presidencial data de mayo de 2007, periodo legislativo posterior a las movilizaciones estudiantiles del año 2006, al que se le denominó movimiento de los Pingüinos, por encontrarse liderado por dirigentes estudiantiles de secundaria de establecimientos públicos cuyos uniformes eran del color de dichas aves. Este corresponde al primer gobierno socialista, liderado por una mujer, del que podría haberse esperado una mayor apertura a un sistema con mayores garantías sociales.

Por otra parte, surge como respuesta a las exigencias de los actores sociales por un sistema que garantice educación de calidad en igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, considerando temas como el financiamiento, la participación del estado y la participación de la comunidad educativa como cruciales para mejorar el sistema educativo.

Título Documento: Mensaje Presidencial que introduce el proyecto de Ley que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en los establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. (Ley N°20.845)

Epígrafe:

Fecha publicación: 19/05/2014

Tipo Documento: Mensaje Presidencial

Sección:

1. PLANO SIGNIFICADOS/TEXTO. NIVEL TEMÁTICO

1.5 NIVEL SIGNIFICADOS GLOBALES:

El mensaje realiza un análisis crítico del sistema de educación actual en lo referido a las consecuencias que han generado la existencia de lucro, selección para acceder a los establecimientos educacionales y el financiamiento compartido o la subvención por parte del Estado, perpetuando un modelo que segrega a la sociedad en función de su condición socioeconómica. De esta manera, el Mensaje con el que se introduce el proyecto de ley de la norma N°20.845, propone una serie de cambios sobre los tres ejes antes señalados.

1.6 NIVEL SIGNIFICADO LOCALES

1.2.1 De carácter explícito o directo

- *Para todo ello, la pieza clave es la educación. Una educación entendida no sólo como un mecanismo de transmisión de conocimientos o como un mero entrenamiento para el trabajo, sino como un proceso de socialización y formación de personas integrales, de ciudadanos conscientes, críticos y comprometidos con su entorno y sociedad.*

Se observa a la educación como una herramienta de primer orden para que las personas convivan en sociedad y tengan un desarrollo integral que les permita ejercer un rol ciudadano consciente, activo, crítico y comprometido, cuya participación en la sociedad es inherente a su rol ciudadano.

- *Como consecuencia de esta realidad [efectividad de la escuela en función de la composición socioeconómica de los alumnos], estos mecanismos no permiten estimar la efectividad de las escuelas ni la*

calidad de su trabajo, entregando al sistema una medida distorsionada de aquella y estableciendo un juego de suma cero para la calidad global del sistema educativo (Hsieh y Urquiola 2006).

Si se considera que el sistema de aseguramiento de la calidad toma como referencia los índices de desempeño, entre otros factores al momento de fiscalizar y entregar el reconocimiento del Estado a un establecimiento, lo declarado en el párrafo alude a la incapacidad de garantizar la calidad de los mismos y de hacer inviable la obtención de un panorama cierto sobre el estado del sistema. Esto, debido a la segregación que generó la provisión mixta de educación con financiamiento compartido.

- ***De esta manera, la selección desvirtúa a la educación como un espacio de integración que acoge a todas y todos los estudiantes en sus aulas; y evita que los establecimientos se responsabilicen de ofrecer oportunidades de aprendizaje de calidad y de desarrollo a todo tipo de alumnos y alumnas, con independencia de las características socioeconómicas de sus familias u otras.***

Observa la educación como un espacio de integración en el que los establecimientos deben ofrecer las mismas oportunidades de aprendizaje para todos los educandos independiente de su condición socioeconómica. Bajo esta definición se cuestiona la selección como medio de acceso a ésta, por considerarlo un mecanismo que facilita la segregación y el trato diferenciado o discriminatorio por parte del sistema.

- ***Las movilizaciones sociales de los últimos años pusieron de manifiesto el problema del crecimiento descontrolado de los establecimientos con fines de lucro, impulsaron la necesidad de concebir la educación como un derecho social y no como un bien de consumo y cuestionaron que el extraer utilidades sea el incentivo de los sostenedores privados que quieran proveer educación, más aún en un contexto de recursos siempre escasos para el proceso educativo.***

Reconoce el aporte de las manifestaciones estudiantiles como medio para visibilizar las desigualdades del sistema, destacando temas como el escaso control o fiscalización sobre los establecimientos con fines de lucro, en el que se permite utilizar las utilidades proveniente de servicios educativos para fines distintos a este, transformándose en un incentivo para que los sostenedores tratan la educación como un bien de consumo. Lo anterior, habría impulsado la comprensión de la educación como un derecho social.

- ***La Reforma busca avanzar hacia un cambio en el paradigma de la educación, a fin de reconocerla como un derecho social fundamental, poseedora de un valor público y republicano innegable, y que por tanto debe ser garantizada por el Estado asegurando su provisión gratuita en el contexto de un sistema mixto.***

En la línea de lo demandado por los movimientos sociales, se destaca desde el gobierno la necesidad de reconocer la educación como un derecho social fundamental, considerándolo un bien público propio de una democracia, el que por tanto debe ser garantizado por el Estado a través de una provisión gratuita. Sin embargo, y más allá de la declaración de principios, señala que esta gratuidad se dará en un contexto de un sistema de provisión mixta, en el que temas como el lucro y la selección se regulan fuertemente para los establecimientos públicos y subvencionados, no así para los particulares, cuyos controles serán escasos.

- ***La educación de calidad es un derecho de todos los niños, niñas y jóvenes de Chile. En la Constitución se establece que todos y todas deben poder acceder a ella de manera gratuita, desde el segundo nivel de transición parvularia y en los niveles de educación básica y media.***

Incorpora la variable calidad al derecho a la educación, señalando que en la constitución se establece la gratuidad para los niveles de párvulos, educación general y educación secundaria.

- ***La supresión del copago constituye una medida concreta de progresión en la garantía y efectividad del derecho a la educación en los términos establecidos en el artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.***

La mención sobre pacto internacional de Derechos Económicos, sociales y culturales, plantea un reconocimiento a la educación como un derecho social, donde eliminar el copago se vuelve una necesidad de primer orden para avanzar hacia la entrega de mayores garantías y el ejercicio efectivo del derecho a la educación. Bajo esta declaración, considerar el pago de matrículas y mensualidades en la educación privada mantiene las desigualdades del sistema, estando este derecho social sometido a la capacidad de pago de los padres, situación que se repite si la selección no

se aplica a este tipo de establecimientos, por ende se reconoce la educación como un derecho social a nivel discursivo pero no se aplican las reformas para todo el sistema.

- ***Esta demanda ciudadana por el derecho humano a la educación ha criticado profundamente los cimientos del sistema educativo chileno por su marcada segregación y ha exigido un nuevo modelo que sea inclusivo, que fortalezca la educación pública, que amplíe la actual noción restringida de calidad y que potencie estructuralmente —y no de manera asilada o para unos pocos— dicha calidad. En definitiva, esta demanda ha exigido una efectiva materialización del derecho a la educación, asumiendo así, un carácter histórico.***

Se destaca la crítica realizada por los actores sociales a la segregación que ha generado el sistema educativo actual, relevando el derecho humano a la educación como una garantía fundamental a la que todos puedan acceder. Se pone énfasis además en que la calidad bajo este modelo ha estado al alcance de un grupo limitado, debido a la asociación de ésta con la capacidad de pago de los padres. La referencia a este movimiento como un hecho histórico, reconoce la trascendencia del mismo y enuncia una reforma con cambios profundos que dan respuesta a las demandas estudiantiles.

- ***Son también la Constitución y los Tratados Internacionales sobre Derechos Humanos que nuestro país ha ratificado, los que establecen el derecho a la educación y la libertad de enseñanza como derechos fundamentales de primera importancia e imperativo cumplimiento, imponiendo al Estado de Chile el deber de adopción permanente de medidas y políticas para su efectivo ejercicio por parte de todos los habitantes del país, independientemente de su condición social, género, religión, origen nacional o social, posición económica o nacimiento.***

Hace referencia al deber del estado de dar cumplimiento a la constitución y los tratados internacionales en lo referido a considerar el derecho a la educación y la libertad de enseñanza como derechos fundamentales, debiendo garantizar que todos los habitantes accedan a él sin discriminaciones.

1.2.2 De carácter implícito o indirecto

- ***En razón de lo anterior, la sociedad chilena ha exigido al Estado un cambio profundo de paradigma en el sistema educativo, que deje atrás la idea de la educación como un bien de consumo que se transa en el mercado. Un cambio que se funda en la convicción de que la educación es un derecho social.***

Reconoce la demanda social por un cambio profundo en la educación considerando necesario terminar con la lógica de mercado con la que ha operado el sistema educativo, que trata la educación como un bien de consumo, para dar paso a una educación entendida como un derecho social, una garantía constitucional basada en la igualdad de oportunidades sin discriminaciones arbitrarias.

- ***Este sistema restringe gravemente la libertad de enseñanza; los padres, madres y apoderados no escogen establecimientos conforme al proyecto educativo que sea de su preferencia, sino que sólo pueden optar entre aquellos que puedan pagar. El ejercicio de esta libertad está condicionado por los ingresos de las familias y restringido por la estructura diferenciada de copago y la inequidad en la distribución espacial de las escuelas (Flores y Carrasco 2013).***

Se pone énfasis en las deficiencias del sistema en garantizar la libertad de enseñanza, entendida esta como el derecho de los padres a elegir el proyecto educativo para educar a sus hijos. Lo anterior, debido a la elección se encuentra sometida a la capacidad económica de los padres, por lo que es posible inferir que el copago y la distribución territorial de las escuelas son fuente de segregación, afectando además el derecho a educación en igualdad de oportunidades.

- ***Por otro lado, una visión integral de la calidad educativa debe considerar como deseable que los estudiantes con diverso capital cultural, económico y social convivan y aprendan entre sí. El aprendizaje en espacios heterogéneos promueve también en los estudiantes valores democráticos, generosidad, respeto, valoración del otro e igualdad (Rao, 2013) ; los que constituyen objetivos centrales de la educación.***

Se señala un cambio de paradigma que observa la composición de los establecimientos educacionales como espacios

heterogéneos en el que confluyen alumnos con diverso capital cultural, social y económico. Este giro representa cambios en el sentido que se atribuye a la educación, estableciendo como ejes centrales los valores democráticos, el respeto, la generosidad la valoración del otro y la igualdad.

Es posible señalar que este reconocimiento iría en la dirección de generar cambios solo en una parte del sistema, si se considera que las instituciones privadas de educación general y secundaria son escasamente tocadas por los cambios propuestos por el mensaje presidencial, sosteniendo un régimen de provisión pública y privada en la que se mantendría la agrupación de los alumnos en función a la capacidad de pago de los apoderados.

- ***En paralelo a las propuestas legislativas de la Reforma, el gobierno impulsará programas de desarrollo educacional, entre los cuales se cuenta el programa de preparación y acceso efectivo a la educación superior el que incorporará a estudiantes de educación media de sectores vulnerables buscando favorecer su acceso y titulación en la universidad. Otros programas apuntarán a subsanar las carencias de los establecimientos que hoy dependen de los municipios y que, en general, son aquellos que atienden a los estudiantes con mayores necesidades del país.***

Se contempla la implementación de medidas compensatorias tendientes a facilitar el ingreso y egreso de estudiantes de sectores vulnerables a la educación superior. En un mismo sentido, se fortalecerá a los establecimientos educacionales públicos administrados por los municipios, debido al rol que estos cumplen en la formación de estudiantes de menores ingresos. Lo anterior, devala cambios en el sistema que buscan igualdad de las personas en el ejercicio del derecho a la educación, a partir de entregar un apoyo adicional a los más desfavorecidos, lo que devala un sentido de equidad entendida como justicia social que implica considerar estrategias diferenciadas para que los sectores vulnerables puedan alcanzar la igualdad.

2. ESTRUCTURAS PROPOSICIONALES

2.1 ACTORES

2.1.1 Qué actores aparecen

Estado, sostenedores, familias, padres y apoderados, estudiantes

2.1.2 Cómo los define:

Define al Estado como el encargado de garantizar el derecho a la educación y la libertad de enseñanza, sin discriminaciones. Asume un rol activo, considerando la educación como un bien público que como tal, debe ser provisto para todos. Además, se presenta con fiscalizador a través de diversas instituciones públicas, sobre materias como el lucro, la calidad, la selección y las prácticas discriminatorias al interior de los establecimientos.

Define a los padres, madres y apoderados como agentes activos solo en lo referido que pueden ejercer el derecho de elegir la educación para sus hijos, y aportar recursos para optar una educación de mejor calidad, esto último se acabaría con el proyecto de gratuidad para el caso de los establecimientos públicos y que recién aportes del Estado.

En cuanto a los sostenedores, los define como agentes pasivos que deben cumplir con las disposiciones legales, recayendo sobre ellos la responsabilidad de administrar los recursos públicos solo para fines educativos.

Los estudiantes se plantean mayoritariamente como receptores de las disposiciones planteadas por el mensaje, solo en lo referido al reconocimiento del derecho de asociación por parte de estudiantes, apoderados y docentes, se les entrega un espacio para un rol más activo.

2.1.3 Distancia Social Inherente

Se genera una distancia social entre el nosotros las autoridades de gobierno y el Estado garantizamos el ejercicio del derecho de educación a ellos los estudiantes, presentando en una posición similar a padres y apoderados, junto a los sostenedores, todos quienes deben responder a las exigencias del Estado.

2.2. Topoi o lugares comunes

- ***En este contexto, Chile ha comprendido que no podrá ser un país desarrollado si no cuenta con un sistema educativo de calidad para todos y para todas.***

Se pone énfasis en la calidad de la educación como una medida a la que todo el sistema debe apuntar, se generan estrategias para alcanzarla, considerándola como un paso lógico luego de haber logrado un acceso masivo a la educación.

- ***Se debe terminar con el financiamiento compartido porque segrega a las familias en función de su capacidad de pago, limitando así su libertad de elección.***

Pone en el plano de lo indiscutible acabar con la subvención del Estado o financiamiento compartido como uno de los principales temas que han generado segregación en el sistema, destacando que la libertad de elección de los padres o apoderados no se puede ver sometida a la capacidad de financiamiento de los padres.

3. PLANO FORMAL/TEXTO CONTEXTO**3.1 Estructuras formales sutiles**

- Se destina un amplio espacio para la fundamentación de la reforma, relevando temas como la segregación del sistema, la imposibilidad de obtener ganancias de los servicios educacionales brindados, y la generación de procesos de selección que no discriminen por origen social, raza, nivel de ingresos, de dónde proviene, entre otros.
- Es importante señalar, que a diferencia de las otras piezas analizadas, es en este mensaje donde se utiliza con mayor frecuencia el concepto de derecho social, asociándolo a un sentido de garantía constitucional, siendo posible observar una transición desde el derecho a la educación como acceso al sistema, presente en la Ley general de Educación a una perspectiva centrada en el acceso en igualdad de oportunidades como parte de un derecho fundamental.

3.2 Nivel Contextual

El mensaje presidencia, se publica en el marco de nuevas movilizaciones estudiantiles que se iniciaban durante el año académico 2014, periodo en el que asume la presidencia en su segundo periodo la Presidenta Michelle Bachelet. Durante el año 2012, un año después del movimiento estudiantil que visibilizó con mayor fuerza los problemas del sistema educativo, se decretó el cierre progresivo de una universidad privada por irregularidades en los procesos de acreditación, la baja calidad de sus programas y el lucro en su administración, antesala del mensaje que se analiza.

b. Leyes analizadas

Título Documento: Ley N°20.370 Establece la Ley General de Educación		
Fecha publicación: 12-09-2009	Tipo Documento: Texto Legal	Sección
1. PLANO SIGNIFICADOS/TEXTO. NIVEL TEMÁTICO		
1.1 NIVEL SIGNIFICADOS GLOBALES:		
Esta norma legal establece los principios y fines de la educación; derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa; los niveles de educación y sus requisitos, regula el deber del Estado de velar por el cumplimiento de la norma y señala los requerimientos para que los establecimientos educacionales sean reconocidos por el Estado.		
1.2 NIVEL SIGNIFICADO LOCALES		
1.2.1 De carácter explícito o directo		
<ul style="list-style-type: none"> • <i>“...tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico”</i> 		

Define a la educación como un proceso de aprendizaje permanente, vinculado al desarrollo integral de las personas. Entrega relevancia a la transmisión y cultivo de valores, conocimientos y destrezas, además de declarar el respeto y valoración a los derechos humanos, las libertades fundamentales la diversidad multicultural, la paz y la identidad nacional.

- ***“...capacitando a las personas para conducir su vida de forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país”.***

Presenta a la educación como la herramienta que permite formar personas con valores, integrales, le atribuye la capacidad de formar miembros activos de una sociedad democrática, que pueden vivir en comunidad y cuyo trabajo es relevante para el desarrollo del país.

- ***“El sistema educativo chileno se construye sobre la base de los derechos garantizados en la Constitución, así como en los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentran vigentes, y en especial, del derecho a la educación y libertad de enseñanza”***

Declara que el sistema educativo chileno se rige por la normativa internacional, que otorga carácter constitucional al derecho a la educación y la libertad de enseñanza, entendiendo por esto que toda persona puede acceder a un proceso formativo de libre elección.

1.2.2 De carácter implícito o indirecto

- ***“b) Calidad de la educación: La educación debe propender a asegurar que todos los alumnos y alumnas independientes de sus condiciones y circunstancias, alcancen objetivos generales y los estándares de aprendizaje que se definan en la forma que establezca la ley”.***

Este principio busca entregar una noción de igualdad en el acceso y oportunidades a todos los alumnos y alumnas sin discriminaciones. Traspasa a la educación la responsabilidad de un proceso formativo equitativo en igualdad de oportunidades, debiendo garantizar las condiciones generales mínimas para optar a educación de calidad.

- ***“En los establecimientos que reciben aporte estatal, el cambio de estado civil de los padres y apoderados, no será motivo de impedimento para la continuidad del alumno o alumna dentro del establecimiento”***

En lo referido a posibles escenarios de discriminación de los alumnos para acceder o permanecer en el establecimiento por maternidad, estado civil de los padres o deuda, la norma solo obliga a su cumplimiento a los establecimientos con financiamiento estatal. Para estos efectos, los establecimientos subvencionados deben cumplir con dicha obligación, solo hasta que el alumno curse el 6to básico por motivos de no pago.

2. ESTRUCTURAS PROPOSICIONALES

2.1 ACTORES

2.1.1 Qué actores aparecen

Estado, Padres, Hijos y Comunidad educativa, integrada esta última por alumnos/as, padres, madres y apoderados, profesionales de la educación, asistentes de la educación, equipos docentes directivos y sostenedores educacionales.

2.1.2 Cómo los define: Agentes, Pacientes o beneficiarios de una acción

Presenta a los padres como agentes de la acción de educar a los hijos, mientras que a los hijos los considera como pacientes o beneficiarios de la acción.

El Estado se plantea como agente secundario en relación al deber de velar por el cumplimiento del derecho a la educación en igualdad de oportunidades, promover la educación gratuita y obligatoria en los niveles de enseñanza parvularia, básica y media y propender a asegurar la calidad de la educación. Se presenta como agente activo y con responsabilidad en asegurar el acceso a toda la población.

En lo relacionado con los establecimientos educacionales de propiedad del Estado, la norma establece el deber del Estado de proveer educación gratuita y de calidad, *“fundada en un proyecto educativo público, laico (...) que promueva la inclusión social y la equidad”*.

2.1.3 Distancia Social Inherente: “Ellos – Nosotros”

Cuando se plantean los deberes y derechos de las partes involucradas en el proceso educativo, se señala al estudiante como receptor de la educación, estableciendo una distancia inherente entre ellos, los alumnos. Una situación similar plantea sobre los apoderados, a quienes declara el derecho de participar en el proceso educativo a través de la representación del centro de padres. Así mismo, establece el deber de los padres de informarse sobre el proyecto educativo y normas de funcionamiento del establecimiento, responsabilizando a ellos.

2.2. Topoi o lugares comunes

- *“...tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico”*

Se presenta como un argumento indiscutible, por cuanto apunta al desarrollo integral al que debiese aspirar el sistema educacional

3. PLANO FORMAL/TEXTO CONTEXTO

3.1 Estructuras formales sutiles

- Se utiliza con recurrencia el verbo propender, asociado a temas como la calidad y la equidad, situación que plantea la desigualdad en el acceso a la educación y en la calidad de los aprendizajes obtenidos como inherentes al sistema educativo.
- Con frecuencia realiza distinciones en las obligaciones que tienen establecimientos educacionales con base en el financiamiento del mismo, ya sea estatal, subvencionado o privado. Esta distinción genera brechas en el trato hacia el alumnado o sus padres, sometiendo los derechos de los mismos a la capacidad de pago de los apoderados. Lo anterior queda en evidencia en las referencias que realiza a la imposibilidad de desvincular al alumno por cambio de estado civil de los padres, deuda o bajo rendimiento escolar. Naturaliza una situación discriminatoria amparada en las desigualdades del sistema.

3.2 Nivel Contextual

La norma es publicada en el primer periodo presidencial de Michelle Bachelet, durante el cual se generó un fuerte cuestionamiento por parte de los estudiantes secundarios para derogar la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE) de 1990. Las exigencias del estudiantado se centraron en la calidad de la educación.

Bachelet es la primera mandataria mujer en la historia republicana chilena, y durante su primer periodo presidencial

Título Documento: Ley N°20.529 sistema de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización.

Epígrafe:

Fecha publicación: 27/08/2011

Tipo Documento: Ley

Sección:

1. PLANO SIGNIFICADOS/TEXTO. NIVEL TEMÁTICO

1.7 NIVEL SIGNIFICADOS GLOBALES:

La ley aborda modificaciones a la institucionalidad vigente en materia de educación creando una Agencia de calidad de educación y una Superintendencia como el órgano encargado de fiscalizar el funcionamiento del sistema educativo. Así mismo entrega mayores atribuciones al Ministerio de Educación y se establecen los estándares del nuevo sistema de aseguramiento de la calidad.

1.8 NIVEL SIGNIFICADO LOCALES

1.2.1 De carácter explícito o directo

- **Artículo 1º.- Es deber del Estado propender a asegurar una educación de calidad en sus distintos niveles. Para dar cumplimiento a dicha responsabilidad créase y regúlase un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media, en adelante el "Sistema". El Sistema tendrá por objeto, asimismo, propender a asegurar la equidad, entendida como que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad.**

El objetivo de esta ley es presentar al Estado como el ente encargado de propender a asegurar la calidad en todos sus niveles, a través de la creación de un sistema nacional de aseguramiento de la calidad, el que organizará a las instituciones encargadas del diseño, fiscalización y sanciones para el cumplimiento de este objetivo. Así mismo, agrega el asegurar la equidad como otra de las misiones de esta nueva institucionalidad, entendiendo por ella el que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad. En este párrafo no expresa diferencias en el tratamiento entre establecimientos de provisión pública, subvencionada o particular.

- **Se entenderá por educación el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas.**

Define la educación como un proceso formativo permanente a lo largo de la vida que tiene como objetivo el desarrollo integral de las personas y la transmisión y cultivo de valores, conocimientos y destrezas.

- **La educación se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de la identidad nacional y local, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable,**

tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país(...)

Presenta a la educación como la herramienta que permite formar personas con valores, integrales, le atribuye la capacidad de formar miembros activos de una sociedad democrática, que pueden vivir en comunidad y cuyo trabajo es relevante para el desarrollo del país. Se posiciona desde el respeto a los Derechos Humanos y las libertades individuales, la diversidad multicultural y la paz, considera la identidad nacional y local.

- ***El objeto de esta evaluación de desempeño [de los establecimientos y los sostenedores] será fortalecer las capacidades institucionales y de autoevaluación de los establecimientos educacionales, orientar sus planes de mejoramiento educativo y promover la mejora continua de la calidad de la educación que ofrecen.***
- ***Los otros indicadores de calidad educativa deberán considerar, entre otros, resultados, resguardar el derecho a la educación y la libertad de enseñanza y los principios establecidos en el artículo 3° de la ley N° 20.370, General de Educación. Asimismo, los criterios de evaluación deben ser válidos, confiables, objetivos y transparentes.***

Toma como marco general para el sistema de aseguramiento de la calidad, las garantías constitucionales de derecho a la educación y la libertad de enseñanza, junto con los principios contemplados en la Ley General de Educación. De esta manera, se sigue considerando la libertad de enseñanza en un mismo nivel que el derecho a la educación, sin generar cambios profundos en el sistema de provisión educativa.

1.2.2 De carácter implícito o indirecto

- ***Con todo, gradualmente, la ordenación de los establecimientos propenderá a ser realizada de manera independiente de las características socioeconómicas de los alumnos y alumnas, en la medida que el sistema corrija las diferencias atribuibles a dichas características en su desempeño.***

Realiza una declaración de inclinarse por un sistema que no discrimine a los alumnos en función de los ingresos que posee su grupo familiar, sin embargo, solo lo establece como un deseo o un principio, siendo la equidad nuevamente condicionada, considerando el tratamiento diferenciado del sistema como algo inherente a él.

- ***[La superintendencia de Educación] Asimismo, fiscalizará la legalidad del uso de los recursos por los sostenedores de los establecimientos subvencionados y que reciban aporte estatal y, respecto de los sostenedores de los establecimientos particulares pagados, fiscalizará la referida legalidad sólo en caso de denuncia.***

Genera un sistema que busca asegurar la calidad garantizando igualdad de oportunidades para todos, sin embargo, al momento de fiscalizar genera distinciones según el tipo de provisión con que cuenta el establecimiento, así, si son públicos o cuentan con subvención del Estado están sometidos a todas las instancias de fiscalización, sin embargo aquellos que son de propiedad de particulares solo podrán ser fiscalizados en caso de denuncia, y sin poder acceder a la revisión de sus finanzas. Esto choca con la demanda por finalizar con el lucro en la educación, impidiéndole al Estado controlar la calidad para todos por igual.

- ***[La superintendencia de Educación] Además, proporcionará información, en el ámbito de su competencia, a las comunidades educativas y otros usuarios e interesados, y atenderá las denuncias y reclamos de éstos, aplicando las sanciones que en cada caso corresponda.***

El nuevo sistema pone énfasis en el acceso a la información por parte de la comunidad educativa como un medio para transparentar el desempeño de los establecimientos educacionales, considerándolo necesario para que la ciudadanía

pueda tomar decisiones informadas al momento de preferir un proyecto educativo para sus hijos. No se pronuncian sobre la participación activa de dichas comunidades en la valoración del desempeño del establecimiento, ni tampoco le atribuye funciones o reconocimiento como parte de los gobiernos educativos. Todo el sistema de evaluación de desempeño y otros estándares para la calidad vienen dados por un proceso vertical que desde las autoridades de las instituciones mandatadas a implementar la norma diseñan y aplican a los establecimientos y sus comunidades educativas.

2. ESTRUCTURAS PROPOSICIONALES

2.1 ACTORES

2.1.1 Qué actores aparecen

Agencia de Aseguramiento de la Calidad, Superintendencia de educación, Ministerio de educación, Presidente de la república, Sostenedores, padres y familias,

2.1.2 Cómo los define:

Presenta a las autoridades educativas como agentes activos que controlan y supervisan a los establecimientos educativos y el desempeño de alumnos, docentes y sostenedores, considerando la participación de estos últimos en el sistema de aseguramiento de la calidad como receptores de los mandatos de la norma.

2.1.3 Distancia Social Inherente

Las autoridades educativas son tratadas por la norma desde el ellos, considerando las obligaciones que el Estado y las instituciones tienen sobre el sistema de aseguramiento de la calidad. Desde una perspectiva particular, la relación entre autoridades y alumnos, sostenedores y educadores, se sitúa en una relación de ellos –la comunidad educativa– deberá cumplir el mandato legal.

2.2. Topoi o lugares comunes

Una educación de calidad siempre comprenderá los principios educativos de carácter integral

Esta afirmación general, es considerada como un lugar común

3. PLANO FORMAL/TEXTO CONTEXTO

3.1 Estructuras formales sutiles

- La utilización del verbo propender es recurrente cuando se refiere a calidad y equidad, considerando como inherente al sistema educativo la desigualdad en el acceso a educación según nivel socioeconómico, sin establecer como objetivo erradicar las diferencias y asegurar en todo el sentido de la palabra formación sin discriminación.
- Genera diferencias en la supervisión o fiscalización de los establecimientos educacionales en función de la provisión de los mismos, dejando a públicos y subvencionados sometidos a un control permanente, mientras que las instituciones privadas, sólo podrán ser fiscalizadas en caso de denuncia, sin control sobre su financiamiento. No poseyendo un control sobre el lucro en los colegios particulares.
- La comunidad educativa no posee participación en el proceso de aseguramiento de la calidad, siendo solo receptores del mandato legal. La norma redacta sus preceptos desde una mirada vertical al sistema, donde la autoridad determina y establece los lineamientos.

3.2 Nivel Contextual

Su tramitación se inicia un año después de la “revolución de los Pingüinos, movimiento de estudiantes secundarios que se manifestó en contra de la desigualdad en el sistema educativo, demandando el fin de la administración de establecimientos educacionales por las municipalidades o ayuntamientos, la derogación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, aprobada en dictadura, la derogación de un decreto que impide la organización de los estudiantes en centros de alumnos al interior de los establecimientos, entre otros. Durante este periodo se encontraba gobernando en su primer periodo la presidenta Michelle Bachelet, cuyo enfoque de campaña había sido mayor protección social e igualdad. El movimiento es recordado como uno de los primeros de mayor masividad desde el retorno a la democracia y durante su vigencia, fue destituido el Ministro de Educación Martín Zilic, quien solo alcanzó a estar de marzo a Julio de 2006 en su cargo.

Posteriormente, la norma se publica en agosto de 2011, en medio de otra manifestación estudiantil, de mayor envergadura que la antes descrita debido a su extensión en el tiempo y la masividad de su convocatoria la que contó con la participación no solo de estudiantes de las instituciones públicas, son también de subvencionados, y privados de educación secundaria y universitaria. La transversalidad de este movimiento fue tal que generó manifestaciones de diversos gremios de la salud, de los funcionarios públicos, entre otros, considerando que la educación era un tema que afectaba a todos. El impacto mediático del movimiento hizo que contara incluso con cobertura de medios de comunicación internacionales. Las demandas de dicho movimiento eran educación de calidad sin discriminación, fin al lucro, participación de estudiantes, docentes y funcionarios en los gobiernos educativos de los establecimientos, gratuidad, entre otros.

Título Documento: Ley N°20.845 de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado

Epígrafe:

Fecha publicación: 08/06/2015

Tipo Documento: Ley

Sección:

1. PLANO SIGNIFICADOS/TEXTO. NIVEL TEMÁTICO

1.9 NIVEL SIGNIFICADOS GLOBALES:

LA norma introduce modificaciones a tres cuerpos legales: Ley General de Educación, Ley que regula las subvenciones del Estado a Establecimientos Educacionales y Ley de Aseguramiento de la Calidad. Lo anterior, con el fin de eliminar el lucro en la educación en sus niveles parvularios, básico y media, garantizar la gratuidad para aquellos establecimientos que reciben aportes del Estado y generar procesos de admisión no discriminatorios, resguardando el derecho a la educación para todos y la libertad de los padres para escoger libremente el proyecto educativo bajo el cual se formará su hijo.

1.10 NIVEL SIGNIFICADO LOCALES

1.2.1 De carácter explícito o directo

- ***"f) Diversidad. El sistema debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las familias que han elegido un proyecto diverso y determinado, y que son atendidas por él, en conformidad a la Constitución y las leyes.***

SE busca garantizar el derecho a la libertad de enseñanza, entendiendo por esta la libre elección de los padres de un proyecto educativo para sus hijos. Se apunta, además, al respeto por la diversidad cultural, religiosa y social como principios del proceso formativo.

- ***"n) Dignidad del ser humano. El sistema debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto, protección y promoción de los derechos humanos y las libertades fundamentales consagradas en la Constitución Política de la República, así como en los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes.***

Se plantea como uno de los principios de la educación y del sistema que la administra, que las personas alcancen su pleno desarrollo, bajo un sentido de respeto por la dignidad, los Derechos Humanos y las libertades fundamentales, dando cuenta del respeto al marco normativo que rige al proceso formativo, tanto nacional como internacional.

- ***ñ) Educación integral. El sistema educativo buscará desarrollar puntos de vista alternativos en la evolución***

de la realidad y de las formas múltiples del conocer, considerando además, los aspectos físico, social, moral, estético, creativo y espiritual, con atención especial a la integración de todas las ciencias, artes y disciplinas del saber."

Se pone énfasis en la formación integral al que el sistema debe orientarse, considerando la revisión de diversos puntos de vista sobre un hecho, y las diversas formas de conocer un fenómeno, a través de las distintas disciplinas del saber.

- ***"Es deber del Estado propender a asegurar a todas las personas una educación inclusiva de calidad. Asimismo, es deber del Estado promover que se generen las condiciones necesarias para el acceso y permanencia de los estudiantes con necesidades educativas especiales en establecimientos de educación regular o especial, según sea el interés superior del niño o pupilo."***

Se plantea el propender a asegurar la calidad de la educación, también para educación inclusiva, considerando como deber del Estado promover el acceso y permanencia de las personas con necesidades educativas especiales a la educación regular o especial. Se utilizan verbos como propender y promover, descartando una obligación o afirmación vinculante sobre dichos deberes.

- ***b) Intercálase, entre el adjetivo "arbitraria;" y el verbo "estimular" la oración "fomentar el desarrollo de una cultura cívica y laica, esto es, respetuosa de toda expresión religiosa; y que promueva la participación activa, ética y solidaria de las personas en la sociedad, con fundamento en los tratados internacionales sobre derechos humanos ratificados por Chile y que se encuentran vigentes;"***

Se destacan temas como la participación, el respeto a la cultura cívica y laica, observando la educación como una herramienta para formar ciudadanos conscientes y responsables ara una sociedad democrática. Se promueven los valores republicanos, con respaldo en los tratados internacionales suscritos por Chile sobre Derechos Humanos

- ***Los procesos de admisión de estudiantes a los establecimientos educacionales se realizarán por medio de un sistema que garantice la transparencia, equidad e igualdad de oportunidades, y que vele por el derecho preferente de los padres, madres o apoderados de elegir el establecimiento educacional para sus hijos.***

A diferencia de los objetivos o principios más generales, cuando se hace referencia a los procesos de admisión y selección, se presenta como un deber del Estado garantizar procesos transparentes, equitativos y en igualdad de oportunidades, respetando el derecho a la libertad de enseñanza por parte de los padres y los tratados internacionales vigentes, en especial los que contemplan los derechos del niño. Se incorporan sanciones concretas para cuando se compruebe que hubo trato discriminatorio tanto por razones socioeconómicas, por rendimiento académico, estado civil de los padres y otros que puedan vulnerar el derecho de alumnos y padres a acceder a educación.

- ***"El financiamiento estatal a través de la subvención que regula la presente ley, tiene por finalidad asegurar a todas las personas el ejercicio del derecho a una educación de calidad, de conformidad con lo dispuesto en la Constitución Política de la República y por los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes, en especial aquellos que versen sobre los derechos de los niños."***

El Estado garantiza el derecho a educación de calidad, a través de la entrega de financiamiento o subvención que permita optar a las familias de menores ingresos a diversos proyectos educativos. Lo anterior responde a una visión de educación como un bien público donde el Estado tiene una participación fundamental en entregar las garantías necesarias para que todas las personas puedan ejercer el derecho a educación sin discriminación en conformidad de lo dispuesto en la Constitución y los tratados internacionales suscritos por Chile.

- ***"f) ter.- Que el reglamento interno a que hace referencia la letra d) de este artículo reconozca expresamente el derecho de asociación, tanto de los y las estudiantes, padres y apoderados, como también del personal docente y asistente de la educación, de conformidad a lo establecido en la Constitución y la ley. En ningún caso el sostenedor podrá obstaculizar ni afectar el ejercicio de este derecho, sin perjuicio de las normas sobre derechos y deberes de la comunidad escolar que se establecen en el decreto con fuerza de ley N°2, de 2009, del Ministerio de Educación."***

Se hace referencia al derecho de asociación para los distintos actores que componen la comunidad educativa, tema que fue una de las principales demandas de los estudiantes en las movilizaciones de 2011 y 2014. Una participación activa de estudiantes, padres y apoderados, profesores y asistentes de la educación, permitirá su incorporación en el proyecto educativo del establecimiento, generando un proceso formativo integral.

1.2.2 De carácter implícito o indirecto

- ***"b) Gratuidad. El Estado implantará progresivamente la enseñanza gratuita en los establecimientos subvencionados o que reciben aportes permanentes del Estado, de conformidad a la ley."***

Junto con considerar la gratuidad como una forma de acceder al ejercicio del derecho a la educación sin discriminaciones, se destaca el rol del Estado como garante de un bien público que debe estar a disposición de la sociedad en igualdad de oportunidades. Es posible considerar que la gratuidad, además, apunta hacia la comprensión de la educación como un derecho social inherente de las personas que componen una sociedad.

- ***Asimismo, el sistema propiciará que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión."***

Lo antes señalado alude a la eliminación de un sistema educativo segregado que agrupa a los estudiantes según la capacidad de pago de sus padres y entrega formación de calidad sometido al mismo criterio. Al señalar que los establecimientos sean un lugar de encuentro, busca destacar la importancia de una composición heterogénea de los cursos, en el que pueda existir una retroalimentación no solo entre profesor y alumno, sino también entre los pares, considerando la diversidad de culturas, género, etnias, nacionalidad o religión como una oportunidad para un desarrollo de seres integrales, en definitiva, que el capital cultural de los estudiantes sea un medio más de aprendizaje.

- ***"Todos los sostenedores que reciban subvenciones o aportes regulares del Estado no podrán perseguir fines de lucro, y deberán destinar de manera íntegra y exclusiva esos aportes y cualesquiera otros ingresos a fines educativos. Asimismo, deberán rendir cuenta pública respecto de su uso y estarán sujetos a la fiscalización y auditoría de la Superintendencia de Educación." [...]*** ***Tratándose de sostenedores particulares, éstos deberán estar constituidos como corporaciones o fundaciones de derecho privado sin fines de lucro de acuerdo al Título XXXIII del Libro I del Código Civil, como personas jurídicas de derecho público, como corporación o entidad educacional en los términos de esta ley o como otras personas jurídicas sin fines de lucro establecidas por leyes especiales.***

Se prohíbe el lucro explícitamente para aquellos establecimientos públicos o que reciben aportes del Estado, sin embargo, se obliga a los establecimientos particulares a constituirse como corporaciones o fundaciones de derecho privado sin fines de lucro. Lo anterior, da cuenta de la voluntad del Estado de garantizar que las ganancias obtenidas de los servicios educativos sean utilizadas solo para fines formativos, otorgándole potestad para fiscalizar los Estados financieros en caso de recibir aportes del Estado, obligación de rendición de cuentas que no aplicaría a los particulares. Por tanto, se busca regular el mercado educacional, velar por que no exista lucro en la educación, pero otorgando exenciones en cuanto al control al que se deben someter los establecimientos particulares, lo que podría entenderse como una concepción distorsionada de la libertad de enseñanza.

2. ESTRUCTURAS PROPOSICIONALES

2.1 ACTORES

2.1.1 Qué actores aparecen

Estado, Sostenedores, Estudiantes, padres y apoderados, educadores y asistentes de la educación.

2.1.2 Cómo los define:

- Define a los padres, madres y apoderados en un rol activo, con deberes y derechos, otorgándole responsabilidad en la educación de sus hijos, de informarse y participar en las actividades que apoyen los procesos educativos. En una línea similar, se les reconoce el derecho a asociación para tener representación en la comunidad educativa.
- En relación a los estudiantes, también reconoce un papel activo en el ejercicio de sus derechos, tanto en lo referido al acceso a educación, como en la participación al interior de los gobiernos educativos. Resalta la responsabilidad de los mismos en el cumplimiento de sus deberes escolares, cívicos, ciudadanos y sociales, otorgando una visión integral tendiente a diferenciarse de aquella que observaba a los alumnos únicamente en un rol pasivo como receptores.
- Los sostenedores, poseen un rol pasivo, sobre el cual recaen una serie de obligaciones, entre las que destacan, la imposibilidad de perseguir fines de lucro y la inversión total de los ingresos para fines educativos. Así mismo, le encarga el deber de resguardar el principio de no discriminación arbitraria ya sea en el proceso de admisión, selección y permanencia de los estudiantes en los planteles educacionales. Para el caso de los sostenedores particulares, se realiza una distinción en lo referido al ingreso de los fiscalizadores al establecimiento educacional, siendo esto posible solo en caso de que exista una denuncia en su contra. Además, se mandata la generación de un Consejo Escolar que integre a los distintos actores de la comunidad educativa.
- El Estado asume un rol activo en garantizar y promover la gratuidad como medio para asegurar a todas las personas el ejercicio del derecho a una educación de calidad, primero a través de una subvención que deberá ir reemplazando el aporte de los padres progresivamente. A través de diversas instituciones, el Estado asume un rol fiscalizador mayor, considerando temas como la gratuidad y el fin al lucro.

2.1.3 Distancia Social Inherente

Dada la redacción de la norma, se presenta a ellos a estudiantes y apoderados, atribuyéndole responsabilidades y derechos. Los sostenedores también se ubicarían bajo esa figura, debiendo someterse a los mandatos de la norma y la fiscalización de las instituciones del Estado. El papel del Estado también se plantea a partir de su rol fiscalizador y garante.

2.2. Topoi o lugares comunes

"i) Flexibilidad. El sistema debe permitir la adecuación del proceso a la diversidad de realidades, asegurando la libertad de enseñanza y la posibilidad de existencia de proyectos educativos institucionales diversos."

El discurso en torno a la libertad de enseñanza como un derecho garantizado en la constitución, aparece con recurrencia a lo largo de la norma, principalmente cuando se habla de gratuidad y acceso. Esta referencia a la flexibilidad, busca entregar una señal en la que el Estado no intervendrá en los establecimientos particulares, preservando la independencia de éstos sobre sus proyectos educativos, lo que cobra relevancia al ser éste uno de los principales nudos críticos de la reforma con una oposición importante por parte de los sostenedores y apoderados de estos planteles educativos.

Se observa como un lugar común por la trascendencia en el tiempo y la fuerza que este argumento ha tomado en la discusión sobre educación, pasando a considerarse como un tema indiscutible, cuyo resguardo a superado incluso al derecho a educación para todos por igual.

3. PLANO FORMAL/TEXTO CONTEXTO**3.1 Estructuras formales sutiles**

- La norma hace referencia a las demandas centrales planteadas por los estudiantes en las movilizaciones estudiantiles de 2011 y posteriores, principalmente en lo que se refiere a gratuidad, fin al lucro y las prácticas discriminatorias en la selección de los alumnos para ingresar a un establecimiento educacional.
- En cuanto a la redacción del documento legal, cuando se habla de calidad, se mantiene la utilización de verbos como propender y promover, no así en el caso de la gratuidad donde se menciona la obligación del Estado de garantizar el acceso a educación sin discriminaciones.
- Se hacen continuas referencias la Constitución y a los Tratados Internacionales para aludir al derecho a la educación en igualdad de oportunidades, a la formación integral de los estudiantes, la participación y la formación de ciudadanos que respeten los derechos humanos, así como a los procesos para ingresar a los establecimientos educacionales.
- En relación a la equidad se menciona dicho concepto asociado a los procesos de admisión que deben realizarse en equidad e igualdad de oportunidades y no discriminación arbitraria. También se menciona junto a conceptos como la inclusión social, la libertad y la tolerancia, como principios de la educación gratuita y de calidad entregada en los establecimientos educacionales de propiedad del Estado.

3.2 Nivel Contextual

La norma es publicada en 2015 un año después de las movilizaciones estudiantiles que volvieron a traer al debate público la demanda por gratuidad y fin al lucro, entre otras materias. Esta se enmarca en el segundo periodo de Michelle Bachelet, con Nicolás Eyzaguirre como ministro de educación, quien fue jefe de la cartera de hacienda durante el periodo presidido por Ricardo Lagos.

c. Texto Informativo

Título Documento: Consensos y diferencias sobre las distintas propuestas para resolver el conflicto estudiantil

Epígrafe: Cuatro son los documentos que circulan entre los sectores vinculados al tema

Fecha publicación: 4/08/2011

Tipo Documento: Texto informativo

Sección: Noticias – Cuerpo C Nacional

1. PLANO SIGNIFICADOS/TEXTO. NIVEL TEMÁTICO**1.11 NIVEL SIGNIFICADOS GLOBALES:**

La noticia expone la postura de cuatro sectores para dar respuesta a las demandas estudiantiles, entre ellos se encuentran: el Acuerdo social por la Educación (que representa a actores sociales como la CONFECH, CONES, Colegio de Profesores y a asistentes de la educación); el Ministerio de Educación; el Congreso Nacional y la Concertación (Coalición de partidos políticos de izquierda, centro izquierda y centro).

Las temáticas abordadas centran su atención en la reforma constitucional, educación general (desmunicipalización, financiamiento escolar, calidad y regulación, democratización) y Educación Superior (Institucionalidad y regulación, financiamiento estudiantil, democratización, lucro).

Según declaran en la nota, la tabla comparativa fue realizada a partir de un trabajo realizado por la Federación de estudiantes de la Universidad Católica de Chile (FEUC).

1.12 NIVEL SIGNIFICADO LOCALES

1.2.1 De carácter explícito o directo

- **[Democratización] “Reformulación Decreto 524 sobre centros de estudiantes. Reconocimiento federaciones estudiantiles secundarias” (Acuerdo social por la educación)**

Existe consenso entre los actores sobre la democratización al interior de las casas de estudios, principalmente en lo referido a reconocer legalmente la participación de estudiantes tanto secundarios como universitarios en los gobiernos educativos. De esta manera, se expresa la necesidad de derogar aquellos articulados que impiden esta participación y de potenciar una mayor representación de los actores estudiantiles en las comunidades educativas.

- **[Institucionalidad y regulación] “Creación de una subsecretaría y un sistema regulador y de aseguramiento de la calidad que sea eficiente y efectivo” (Concertación)**

Se presenta también como un consenso la creación de una institucionalidad que vele por la calidad y el cumplimiento de la prohibición de lucrar en la educación superior. 3 de 4 actores plantean la creación de una superintendencia y una subsecretaría que permitan aumentar la capacidad del Estado de fiscalizar.

- **[Reforma Constitucional] Consagrar la educación como derecho fundamental y el Estado se hará responsable de proveerla bajo los principios de calidad, gratuidad y universalidad. En ed. Superior, se asegurará un sistema sin fines de lucro. (Acuerdo social por la educación)**

Los estudiantes y profesores demandan como reforma constitucional establecer al derecho a la educación como un derecho fundamental, el que ya se encuentra consagrado en el art. 10 de la Constitución Chilena. Sin embargo, la tabla no incorpora en el extracto la alusión a considerar la educación como un bien público. La frase original del documento señalaba “Consagrar la educación como un derecho fundamental y un bien público”. Esta omisión es relevante, por cuanto al considerar la educación como un bien público se demanda un rol del estado activo, con responsabilidad directa en proveer educación, en igualdad de oportunidades, asegurando la calidad, gratuidad y universalidad.

- **[Reforma Constitucional] Consagrar la educación como “bien público”. Es deber del estado garantizar educación de calidad en todos los niveles. Igualdad de oportunidades en el acceso. Incorporar el concepto de interculturalidad y defensa del patrimonio cultural y lingüístico de los pueblos originarios. (Concertación)**

Desde los partidos políticos opositores al gobierno, reunidos en el pacto Concertación de Partidos por la Democracia, destacan la concepción de la educación como un bien público, donde Estado debe garantizar en igualdad de oportunidades una educación de calidad en todos los niveles y en el acceso a esta. Destaca, además, la inclusión de los pueblos originarios, a través de la incorporación del concepto de interculturalidad y defensa del patrimonio cultural y lingüístico.

1.2.2 De carácter implícito o indirecto

- **“Reforma constitucional: a. garantía de acceso desde el primer nivel de transición parvularia; b. Deber del Estado de garantizar la existencia de un sistema de educación mixto y promoción de acceso y financiamiento equitativo; c. Educación de calidad, el Estado debe velar por este derecho.” (Respuesta de Ministerio 01.08)**

En relación a la reforma constitucional sobre el Derecho a la Educación, se observan matices en cuanto a plantear la educación como un derecho fundamental, posición tomada por los actores agrupados en el acuerdo social por la educación y los parlamentarios. Desde la concertación destacan la educación como un bien público, mientras que el gobierno centra su discurso en el acceso y el derecho a una educación de calidad.

En relación al rol que le cabe al Estado sobre este derecho es relevante destacar la respuesta del Ministerio de

Educación, la que explicita el deber del Estado de garantizar no solo el acceso y la calidad, sino la libertad de enseñanza a través del mantenimiento de un sistema de educación superior mixto, vale decir con la participación de privados, así como un financiamiento equitativo. La postura de estos últimos devela la intención de no realizar reformas a la constitución, ratificando el actual sistema de financiamiento de la educación.

Otro elemento a destacar guarda relación con que la postura de los parlamentarios somete la garantía del Estado a financiamiento, acceso y calidad, para apersonas que posean mérito para ello, descartándolo como un derecho universal y consagrando el tratamiento desigual en el sistema educativo chileno.

- ***“[Desmunicipalización] Se aplicará a municipios que tengan colegios con bajos resultados. Instituciones públicas autónomas descentralizadas, profesionales, especialmente evaluadas por Agencia de Calidad y Superintendencia. Implementación gradual” (Respuesta Ministerio)***

Se restringe el ámbito de aplicación de la reforma solo a aquellos colegios que tengan bajos resultados, sin cuestionar el sistema que entrega la administración de la educación pública en los niveles primarios y secundarios a cargo de los Municipios o ayuntamientos. Este se transforma en un respaldo a los establecimientos municipalizados, en dirección contraria a la planteada por los actores sociales, el congreso y la oposición al gobierno, lo que se interpreta como una respuesta negativa a una de las principales demandas del movimiento estudiantil.

Mantener el sistema municipalizado implica continuar sometiendo el derecho a la educación a la capacidad de gestión y presupuesto de cada localidad, por lo que la respuesta del Ministerio vuelve a presentar una solución que introduce cambios mínimos y que mantendrían las brechas en el acceso y calidad del sistema educativo.

“[Lucro] Se estudiará pertinencia en la entrega de recursos fiscales a estudiantes de educación superior que estudien en IP y CFT que persigan fines de lucro” (Congreso)

EL Congreso destaca la prohibición del lucro en los institutos profesionales y centros de formación técnica, lo cual puede ser interpretado como una adhesión a la idea de eliminar el lucro en la educación profesional o superior, en contraposición a la breve mención que realiza el gobierno sobre el lucro, la cual se restringe a mencionar a la superintendencia como responsable de fiscalizar el cumplimiento de la norma que prohíbe este tipo de prácticas, restringiéndolo únicamente a las universidades. Obtener ganancias de servicios educacionales, permite comprender a la educación como un bien de mercado en contraposición del los actores sociales que demandan que éste se a un bien público que el Estado deba garantizar.

2. ESTRUCTURAS PROPOSICIONALES

2.1 ACTORES

2.1.1 Qué actores aparecen

Se presenta en la nota la postura de los actores sociales representados en el Acuerdo social por la Educación, al gobierno a través del Ministerio de Educación, a los parlamentarios bajo el título Congreso, y a la Concertación como coalición política de centro izquierda, que durante ese periodo se constituía como la oposición política al gobierno de Sebastián Piñera.

2.1.2 Cómo los define:

En términos generales la noticia no define ni interpreta explícitamente a los actores, solo los identifica como sectores relevantes en la discusión sobre las reformas educacionales demandadas por los estudiantes. Sin embargo, es importante destacar que al señalar en el titular ***“propuestas para resolver el conflicto estudiantil”***, la incorporación del concepto conflicto supone una oposición de los estudiantes sobre el sistema imperante, como una resistencia entendida como un causa de ellos los estudiantes, lo que los sitúa como una carga o problema que se debe resolver.

2.1.3 Distancia Social Inherente

La noticia selecciona como fuente a aquellos actores que considera como claves en el debate público sobre la reforma educacional demandada por los estudiantes. Si bien releva el discurso de éstos en una misma posición al consagrar la

postura de actores sociales, gobierno, congreso y oposición en una única tabla comparativa, en la introducción de la misma o bajada, se señala una distancia entre el colegio de profesores, estudiantes secundarios, universitarios y gobiernos, considerándolos a todos ellos con un rol activo en la discusión, mientras que señalan **“también han aportado ideas al debate los parlamentarios”** generando una cierta distancia o posicionándolos que sitúa a estos últimos en un papel más pasivo o secundario.

2.2. Topoi o lugares comunes

“No al lucro en la educación”

Esta ha sido una de las principales consignas del movimiento estudiantil. Es posible comprenderlo como un lugar común en el marco de la recurrencia con que dicha demanda se proyecta en el discurso de los actores sociales.

3. PLANO FORMAL/TEXTO CONTEXTO

3.1 Estructuras formales sutiles

- A partir del cuadro comparativo es posible evidenciar las diferencias que existen entre los actores involucrados sobre el tratamiento que se le da a temas como la reforma constitucional, el fin al lucro y la desmunicipalización.
- La postura del gobierno suele orientarse hacia propuestas que no comprometen modificaciones de fondo como consagrar la educación como un derecho fundamental, haciendo alusión únicamente a garantizar el acceso a la educación y el respeto a la libertad de enseñanza. Persiste, por tanto, una mirada liberal de la educación. Que enfatiza el sistema mixto con participación de privados, sin cuestionamientos al lucro
- Por su parte, desde la propuesta de los actores sociales reunidos en el Acuerdo Social por la Educación, es posible inferir que persiste una mirada hacia la educación como un derecho social en igualdad de oportunidades para todos.
- Permitir el lucro en la respuesta del gobierno, entendiendo por ello obtener ganancias de servicios educacionales, admite comprender a la educación como un bien de mercado en contraposición a los actores sociales que demandan que éste sea un bien público que el Estado debe garantizar.

3.2 Nivel Contextual

El cuadro comparativo se genera en el marco de movilizaciones estudiantiles que durante 5 meses han paralizado las clases de colegios y universidades, públicas y algunas privadas, además de realizar tomas de los establecimientos y diversas marchas demandando una reforma al sistema educacional.

Es importante señalar, que un año antes el empresario Sebastián Piñera asumió como Presidente de la República y asignó en el puesto de Ministro de educación al ex candidato presidencial, Joaquín Lavín, quien fue sacado de la cartera en julio de 2011 debido al conflicto de interés que suponía que este haya sido fundador y propietario de una universidad privada, cargo que tuvo que dejar para asumir como ministro .

3. Noticias Analizadas

Texto Informativo diario el Mercurio

Cuatro son los documentos que circulan entre los sectores vinculados al tema:

Consensos y diferencias sobre las distintas propuestas para resolver el conflicto estudiantil

Además de los planteamientos del Colegio de Profesores, estudiantes secundarios y universitarios y del Gobierno, también han aportado ideas al debate los parlamentarios.

La comparación entre los distintos documentos fue realizada por "El Mercurio" a partir de un trabajo previo de la Federación de Estudiantes de la U. Católica, FEUC.

	Acuerdo Social por la Educación	Respuesta Ministerio (01.08)	Congreso	Concertación
Reforma constitucional	Consagrar la educación como derecho fundamental y el Estado se hará responsable de proveerla bajo los principios de calidad, gratuidad y universalidad. En Ed. Superior se asegurará un sistema sin fines de lucro.	a) Garantía de acceso desde el primer nivel de transición de parvularia. b) Deber del Estado garantizar la existencia de un sistema de educación superior mixto y promoción de acceso y financiamiento equitativo. c) Educación de calidad, el Estado debe velar por este derecho.	Deber del Estado asegurar o velar por una educación de calidad, consagrándola como un derecho fundamental. Asegurar la existencia de un sistema de educación superior, en el cual el financiamiento, el acceso y la calidad necesarios sean garantizados por el Estado para toda persona con mérito.	Consagrar la educación como "bien público". Es deber del Estado garantizar educación de calidad en todos los niveles. Igualdad de oportunidades en el acceso. Incorporar el concepto de interculturalidad y defensa del patrimonio cultural y lingüístico de los pueblos originarios.
Educación General				
Desmunicipalización	Creación de un nuevo Sistema Nacional de Educación Pública, dependiente del Mineduc, descentralizado, con patrimonio propio. Todos los establecimientos dependen de este nuevo sistema.	Se aplicará a municipios que tengan colegios con bajos resultados. Instituciones públicas autónomas descentralizadas, profesionales. Especialmente evaluadas por Agencia de Calidad y Superintendencia. Implementación gradual.	Reemplazo de la actual administración por un sistema público descentralizado, autónomo, profesional y especializado en la gestión y administración de la educación. El Estado debe ser garante.	Sistema nacional, autónomo y descentralizado, dependiente del Estado, que reemplace el modelo de educación municipalizada. Sistema nacional y articulado, con gestión descentralizada y participación de las comunidades, que establezca al Ministerio de Educación como responsable.
Financiamiento escolar	Nuevo sistema según aporte vía presupuesto y no por asistencia. Eliminación de lucro en todo establecimiento que reciba fondos públicos.	Duplicar subvención de aquí al 2018. Aumento SEP en 20% (en trámite). Subvención a clase media en 2012. Parte de la subvención se pagará por matrícula, parte por asistencia (preponderante).	Subvención escolar que garantice, por un lado, un aporte basal por alumno matriculado y capacidad instalada en cada establecimiento y, por otro, una subvención asociada a la asistencia por alumno.	El financiamiento no puede depender sólo de la matrícula o la asistencia. El valor de la subvención se calculará según el costo por alumno de una escuela de calidad. El financiamiento será incompatible con la selección escolar: se avanzará hacia la eliminación del financiamiento compartido. Las instituciones serán sin fines de lucro.
Calidad y regulación	Suspensión de la creación de nuevos establecimientos subvencionados hasta que se diseñen parámetros objetivos que los justifiquen. Funcionamiento de Agencia de Calidad y Superintendencia de Educación. Correcciones al sistema de financiamiento.	Nuevos establecimientos (públicos y particulares subvencionados) ingresarán en la categoría "medio-bajo" de la Agencia de Calidad de la Educación. Si pese a apoyo del Mineduc no logran mejorar calidad, perderán reconocimiento oficial.	Ley que crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media.	Nuevas exigencias para la creación de colegios privados subvencionados: acreditar su funcionamiento con recursos propios por dos años; cumplir con estándares de calidad; para acceder a fondos públicos deben demostrar que existe una demanda real de matrícula en el sector donde van a funcionar.
Democratización	Reformulación Decreto 524 sobre centros de estudiantes. Reconocimiento legal de las Federaciones Estudiantiles Secundarias.	Modificar decreto 524 de 1990, reconocer a federaciones secundarias.	Reemplazo del Decreto 524 y reconocimiento de federaciones estudiantiles secundarias.	Reformular decreto N°524. Reconocer a las federaciones estudiantiles secundarias. Ampliar el ámbito de las competencias y atribuciones de los consejos escolares.
Educación Superior				
Institucionalidad y regulación	Creación de Superintendencia de Educación Superior que deberá tener atribuciones para transparentar situaciones financieras y académicas de las instituciones. Deberá hacer cumplir la prohibición al lucro.	a) Subsecretaría: desarrollará políticas y ejecutará programas de becas de posgrado. b) Superintendencia: velará por el cumplimiento de la norma que impide el lucro en universidades.	a) Superintendencia garantizará el cumplimiento de la ley; fiscalizará y transparentará aranceles, matrículas y uso de fondos públicos. Ausencia de lucro en universidades con aporte estatal. b) Subsecretaría definirá políticas nacionales; cobertura y prioridades en educación superior.	Creación de una subsecretaría y un sistema regulador y de aseguramiento de la calidad que sea eficiente y efectivo.
Financiamiento institucional	1) Creación de aporte basal para universidades estatales. 2) Aumento del aporte fiscal directo de libre disposición. 3) Fondo de revitalización para Ues tradicionales.	a) Complemento aporte basal a Ues estatales. b) Fondo revitalización a Ues tradicionales no estatales. c) Aporte a Ues regionales. d) Convenios de desempeño. e) Modificar 5% variable del Aporte Fiscal Directo.	a) Nueva normativa de administración y gestión de las universidades estatales, permitir endeudamiento a largo plazo. b) Aportes Fiscales Directos de libre disposición. c) Aumento aporte basal. d) Fondo de revitalización, para las Ues tradicionales. e) Una nueva fórmula al Aporte Fiscal Indirecto (AFI).	Aumentar financiamiento estatal del sistema de educación terciaria, necesidad de reforma tributaria. Nuevo trato a universidades del Estado que garantice su financiamiento basal de forma sustentable para ponerlas en un estándar de excelencia y liderazgo. Aumentar financiamiento basal de las universidades estatales. Desarrollo de mejores sistemas de gobierno institucional así como de mecanismos de control.
Financiamiento estudiantil	a) Entidad en Ues tradicionales. b) Beca para el 70% de menores ingresos. c) Sistema único de fondo solidario para el 30% restante. Eliminación del CAE y banca privada. d) La Ues privadas con aporte fiscal deberán cumplir con ausencia de lucro. e) Los aranceles se establecerán según fórmula conocida y validada por la CNA y la superintendencia.	a) Agosto 2011: proyecto de ley reconexión de morosos de crédito solidario y bajar tasas del CAE. b) Becas a 40% alumnos pobres meritistas. c) Comisión de expertos que propondrá en 6 meses nuevo sistema de crédito. d) Requisitos para ayudas: acreditación en docencia y gestión institucional. e) Estudio internacional de aranceles de referencia.	a) Ampliar cobertura de becas a primeros tres cuantiles (60%). b) Reajustar y ampliar la cobertura de las ayudas complementarias. c) Creación de un nuevo sistema de crédito para la educación superior (2% de interés); eliminar el CAE. d) Medidas frente a sobreendeudamiento: renegociación deudas actuales. e) Ley de fijación Arancel de Referencia.	Auge para la educación superior: sistema único de becas y créditos. Mecanismo de regulación de aranceles. CAE debe avanzar hacia las condiciones del crédito fiscal.
Democratización	Derogación de los artículos 56e) 67e) y 75e) del DFL 2/2009 Mineduc, para acabar con las prohibiciones legales que impiden la participación de la comunidad universitaria.	Derogación DFL 2 de 2009	La organización y asociación estudiantil sin más límites que los impuestos por la propia Constitución. derogación del DFL2 que prohíbe la participación estudiantil en cualquier centro de educación superior	Derogar el DFL 2
Lucro	No al lucro en la educación y fiscalización severa por medio de superintendencia	Superintendencia (sólo universidades).	Se estandarizará pertinencia en la entrega de recursos fiscales a estudiantes de educación superior que estudian en IP y CTT que persigan fines de lucro.	Hacer valer la ley que establece la prohibición al lucro. Rendición de cuentas públicas en todas las instituciones.

EL MERCURIO